عدد خاص
بالمنظومة التربوية

المجلس الأعلى للغة العربية

اللغة العربية

مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية

العدد الثالث 2000

اللّغة العربيّة

دورية تعني بقضايا العربيّة وترقيتها

العدد الثالث 2000

مجلة اللّغة العربيّة

دورية تعني بقضايا العربيّة وترقيتها يصدرها المجلس الأعلى للغة العربيّة

*** المجلة منبر حر، وليس كلّ ما ينشر فيها يعبر بالضرورة عن موقف المجلس.**

التحرير والمراسلة:

المجلس الأعلى للغة العربيّة

6 شارع العقيد أحمد بوقرة

الأبيار – الجزائر

ص.ب.575 ديدوش مراد – الجزائر

الهاتف : 24/25 07 23 02

النّاسوخ : 28 07 23 02

الرمز الدولي : 2132

***المقالات التي ترد على المجلة لا ترد إلى أصحابها، نشرت ام لم تنشر.**

محتويات العدد

مقدّمة العدد الثالث

بقلم الأستاذ الدّكتور عبد الملك مرتاض

رئيس المجلس الأعلى للّغة العربيّة

إنّ من المقولات الشّائعة في الثقافة العالميّة المعاصرة المتداوَلة بين النّاس: "كلّ عظيم وراءه امرأة". وان النّاس ليقولون ذلك، في مألوف العادة، إذ رأوا رجلا ناجحا في الحياة. وسواء علينا هذه المرأة التي أكانت عاملاً مباشرا، أو غير مباشر، في سرّ نجاح رجل من الرّجال: زوجًا، أم أمّاً، أم بنتاً.

ونودّ أن نقيس على هذه الحكمة السّائرة فنقول: كلّ شعب عظيم وراءه مدرسة. ذلك بأنه من المستحيل أن يتطور شعب من الشّعوب خارجَ إطار المدرسة التي تمثل العلم والإبداع والتّربية جميعاً. وإذا كانت هذه حقيقة مسلمة، فأي مدرسة يراد؟ وأي نموذج أليق من سوائه فيتبع؟ وأي نموذج أسوأ فيتحاشى ويُتجانف؟ وما شان اللّغة التي يلقن بها المعلمون والأساتذة معارفهم لمتلقيهم؟ إلى ما لا يحصى من المساءلات التي تبعث على القلق المعرفي...

ولعل من الأليق أن نشير، بإيجاز شديد، إلى نموذجين تربويين اثنين: النموذج الأمريكي، والنموذج الفرنسي. وإننا حين نجيء إلى البحث عن العوامل التي أفضت إلى نجاح المدرسة الأمريكية فأمست النموذج الذي يحتذى نجدها تمثل خصوصا في الطريقة التّربوية البسيطة العملية التي تنهض على التماس المنفعة، وذلك انطلاقا من الفلسفة الأمريكية البراقماتية التي ترى ان الحقيقة هي كلّ ما هو نافع، وان اللاحقيقة هي كلّ ما هو غير نافع للنّاس في الحياة. ولكن حتى الاحتذاء الذي أشرنا إليه ليس، في الحقيقة، ميسورا على كلّ أحد فيستطيع ان يحتذي غيره. فلاحتذاء، أو التقليد، نفسه عوامل وشروط، (مثل

شروط الحضارة على حد تعبير مالك بن نبي)، لكي يتم: فيلحق المتخلف بالمتقدم، ويوصل الجاهل بالعالم، ويقرن غير المهذب بالمهذب...

ونجد كثيرا من الدول تنفق أموالا طائلة من ميزانيتها السنوية على المدرسة والمدرسين دون أن يفضي ذلك إلى نجاح يذكر، وذلك لغياب الشّروط التّربوية المبدعة أو الثّورية التي تجعل من المدرسة موئل أمل للنّاس، ومركز إشعاع للإبداع في كلّ حقوله، وذلك من أجل استمرار التطور أن كانت الدّولة بعدُ متطوّرة، وللتّشبّث بشيء من هذا التطور، ولو على سبيل الأمل في المستقبل الخلب، إن كانت الدّولة تسعى إلى هذا التطور بإصرار، أو على استحياء.

ومن الوسائل التي تستخدمها المدرسة الأمريكيّة، والتي يمكن احتذاؤها ميسورا لدى النّاس، على نحو أو على آخر، تشجيعُها أوائل التلامذة لدى إعلان نتائج الاختبارات. ولا يكون التشجيع بالعطايا المالية غالبا على عكس التصور الذي يتبادر إلى الذهن، ولكنه يكون بإتاحة الفرصة للأطفال ليلموا بكيفيات تسيير المؤسّسات، أو التعامل مع التّكنولوجيا العليا لدى الكبار. ومن الأمثلة على هذه التّشجيعات التي تغدق على أوائل المتعلمين من الأطفال ، في الولايات المتحدة الأمريكية، أنّهم يخيرون في تَمْضِيَةِ يوم كامل مع مدير مصرف كبير مثلاً، فيذهب الصبي في الساعة الأولى للعمل، ليقضي نهاره كلّه مع ذلك المدير يرقب كلّ ما يأتي وما يدع من أمر، ويحاول أن يساعده بما استطاع، ويحاول أن يفهم، خصوصاً، الصعوبات والمشاكلّ التي تساور سبيل تسيير مؤسّسته وكلّ علاقاته أثناء يوم العمل الصّعب الطّويل معاً.

ويقال: إنّ مثل هذا الصبيّ المجتهد يتناول طعام الغذاء مع المدير في مكتبه، من أجل البرهنة على جدية التجربة، كما يطّلع على أسرار الخزينة المصفّحة حين يستخرج منها المدير الأموال التي توزّع على شبابيك المصرف،

أو على المصارف الفرعية، أو حين يُودِعها أكواماً، أكواماً فيها. ويقال: إنّ الصّبيّ لا يبيح بأيّ سرّ من أسرار مهنة المصرف المزدار، حتى لو كان ذلك لأبويْه، لأنّ الاحتفاظ بسرّ المهنة شرط من شروط تأسيس هذه التّربية، وأساس من أسس تكوين الطفل الصغير للمستقبل الكبير قبل الإقدام على التجربة، ولان الطفل يريد ان يستبق الزّمن فيتوهّم نفسه مديراً لذلك المصرف فعلاً.

كما نجد المشرفين على التّربية والتعليم هناك، وبالتّنسيق مع المؤسّسة العسكرية، يسمحون للأوائل بزيارة بعض المنشآت العسكرية، والإلمام بالتكنولوجيا العسكرية العليا، كقضاء ساعات على متن طائرة " الأواكس" العجيبة للاطّلاع...

و من التّجارب السّياسيّة المبكّرة على الطّريقة الأمريكيّة أنّ هناك أطفالاً يوجَّهون في المدارس إلى تمثيل أدوار معيّنة يمثلها السّاسة الكبار مثل تلميذ يمثل شخصيّة الولايات المتحدة الأمريكية، وثانٍ يمثل شخصيّة فلسطين، وآخر يمثل شخصيّة إسرائيل. ولنا أن نتصوّر التوجه السياسي الذي يدس لهؤلاء الأطفال وهم لا يبرحون براعم لما تونع. والغاية من كلّ ذلك هي تقرير السياسة الأمريكية وتمريرها للمواطنين ممثلين حتى في أطفال المدارس.

ويقال أيضا: ان الأطفال كثيرا ما تترك لهم الحرية في اختيار المواد التي تستهويهم دراستها، وتستميلهم إليها حتى يبدعوا فيها، ويقبلوا على دراستها بشغف ونهم، في حين نجد الآباء في معظم أنحاء العالم هم الذين يوجهون أبناءهم إلى مواد ربما لم يخلقوا لها فيتيهوا، ثم يضيعوا. فكان كلّ الآباء ، في كثير من المجتمعات المتخلفة الذهنيات، يحملون أبناءهم على دراسة الطب من حيث لا يكاد يفلح في هذا الاختصاص إلا قلة قليلة منهم. وحتى الذين يفلحون في الحصول على الشهادة العلمية فانك لا تكاد تجدهم يخترعون شيئا مطلقا، أو شيئا ذا بال، في هذا الحقل الصحي الذي لا يزال يتطور بشكلّ مذهل...

في حين ان المدرسة الفرنسية فلسفة أخرى، ولعلها هي التي ورثناها نحن بحكم الجغرافيا والتاريخ الاستعماري، بحيث تجد المعلمين، والأساتذة، الفرنسيين مثلا حين ينال التلميذ علامة خمس عشرة من عشرين، يقولون له كالمؤنبين:" مع الأسف كان يمكن أن تفعل أفضل"، مع أنّ التلميذ غالبا ما يكون بذل أقصى ما يمكن بذله في دراسته لتلك المادة، وفي تلك الإجابة، وذلك هو مستواه الدراسي الحقيقي فيها. أما المعلمون الأمريكيون فقد يقولون لمثل هذا التلميذ نفسه، وفي هذه الحالة نفسها:" ممتاز، رائع، امض فستستحق نجاحا أكبر في المستقبل حتما".

ونحن أثناء ذلك لا نريد أن نتحدث عن العوامل الأخرى الكثيرة التي أفضت إلى نجاح المدرسة الأمريكية والتي لا تتعلق بها إلا قليل من الدول في العالم، ولكننا أردنا هنا التركيز فقط على ما يمكن أن يحتذى فيما يخص الطرائق، ووسائل التشجيع.

ونحن لا نزال نبحث عن الذات بعد أربعين عاما من عمر الاستقلال، وكأننا لا نزال نبحث عن اللّغة التي نستعملها في التدريس، وكأننا بعد أن أفقنا من وهم العظمة التي تأوبتنا أثناء عهد من تاريخنا، لا نجد شيئا نفعله، ولا تعليلا علميا وحضاريا نعلل به ما أصاب مدرستنا ومجتمعنا معا إلا ننهال بالتهم على اللّغة العربيّة فيزعم الزّاعمون منا انها هي وحدها التي كانت علةً في تخلّف من تخلّف منّا، وفي انحراف من انحرف منا... مع ان اللّغة العربيّة في الجزائر، بغض الطرف عن مستقبلها الذي هو طبيعي ومشروع، بل وجودي، إلى درجة إن الشك فيه قد يمكن تشبيهه بالكفر...فالمستقبل إذا كان من الحق والمنطق إن ينبني على الماضي، ككلّ القيم الحضارية عبر التاريخ البشري، فلن يكون إلا للعربية. وأما اللغات الأخرى فستكون ردءا لها، وسائرة في فلكها، ورافدا من روافد المعرفة التي تطعمها فتتخاطب معها.

والحقَّ أقول: أن اللّغة العربيّة ليست مذنبةً، ولا مسؤولة، عمّا قد يكون وقع في مسار تجربة المنظومة التّربوية الجزائريّة التي هي، في الحقيقة مرتبطة بشبكة معقدة من المعطيات كبرنامج الدّراسة الذي يجب أن لا يقرر في المدرسة إلا بعد دراسة معمقة ومستفيضة ينهض بها كبار العلماء والخبراء والمربين، وكالمعلم الذي يجب أن يكون متعلما ومكونا ومحبا لمهنته، وساهرا على خدمة المتعلمين الذين يتلقون عنه، فيكون كالنبراس الوهاج الذي يضيء، أو كالوردة الناضرة التي تضوع، وكالكتاب المدرسي الذي يجب أن يكون متطورًا لا متخلفًا، وعميق المعلومات دقيقَها، وكعدد التّلاميذ الذي يجب أن لا يجاوزَ عشرين تلميذًا في القسم، لا عدد خمسين تلميذًا في القسم، أو قل أكثر من ذلك عددا في البعض الأطوار، إذ استقبال سبعمائة ألف تلميذ جديد أو يزيدون كلّ عام مؤونة تنوء بحملها أكبر الدول وأغناها....؛ وكالبناء المدرسي الجميل المزود بكلّ وسائل الثقافة والمعرفة مثل المكتبة، المسرح، والملعب، والإعلام الآليّ، والانترنت ...وكالتشجيع المادي والمعنوي الذي يجب ان يسلكه القائمون على المدرسة الجزائرية لتشجيع المبدعين والموهوبين من المعلمين والأساتذة، وذلك كيلا يستوي الرّديء والجيّد، والقاصر والمبدع...

وإذن، فما ذَنْبُ العربيّة في كلّ هذا، وما خطبها؟ وهلا يقع شيئ من الحياء والمروءة للإنصاف عن كيل التهم الباطلة إليها، ولو إلى حين؟

ألا أنّ في غياب الظروف البيداغوجية المتطورة التي توجد في بعض البلدان المتطورة تكنولوجيا، كالمدرسة الأمريكية، واليابانية، وحتى السعودية، لا يمكن للمدرسة الجزائرية أن تتطور ولو جلبنا عليها كلّ
معلّمي الولايات المتّحدة الأمريكية، ومعهم انجليزيَّتُهم بخيلها ورجلها وقضِّها وقضيضها.

ذلك وإنّ هيئة تحرير مجلة " اللّغة العربيّة" ارتأت أن تخصص العدد الثالث لموضوع ما يطلق عليه في بلادنا مصطلح " المنظومة التّربويّة" وذلك للعناية الشّديدة التي يوليها كلّ المسؤولين في مختلف المستويات من هرم السّلطة، وكلّ المفكّرين والمثقّفين ورجال الإعلام الجزائريين.فعسى ان تقدم هذه الإسهامة بعض الغناء، وعسى أن يجد فيها من يعنيهم أمر مستقبل التّربية والتعليم في الجزائر بعض ما يشفي الغليل...

دراسة مقارنة في كتابي القراءة الجزائري والمغربي

- كتاب التلميذ للسنة الثانية أساسي نموذجا -

الدكتور: صالح بلعيد

عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

مدخل: الهدف من هذا العمل:

1- تقديم إسهام علمي تربوي للمجلس الأعلى للغة العربيّة وهو يستعد لتفعيل المنظومة التّربوية عن طريق الأولوية التي أولاها للمبادئ العامة للسياسة العامة التّربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي.

2- تقديم إسهام عملي ونقدي للمؤسسات التّربوية واللجان البيداغوجية

3- ووزارة التّربية الوطنية وكلّ اللجان الملحقة بالمنظومة التّربوية، وهي تقدم على إعادة النظر في الكتاب المدرسي واستصدار كتب جديدة في إطار الإصلاح التربوي الجديد.

4- البحث في نوعية الكتاب ومحتواه هو الآخر يؤدي إلى إصلاح العملية التعليمية، وذلك عن طريق دراسة وتقويم المتبع الآن لإبراز نقاط القوة والضعف فيها، للوصول إلى اختيار سليم لما ينبغي إعداده وتوفيره في الكتاب المدرسي الجديد.

5- مدى توظيف هذين الكتابين من رصيد لغوي ومعرفي يتناسب ومستوى تلميذ السنة الثانية من حيث العمر العقلي والزمني، ونوع الآليات المعرفية التي وظفت في التمارين من خلال الأسئلة، أضف إلى ذلك الرصيد المعرفي والمصطلحات العلمية الموضوعية للسنة الثانية أساسي.

6- حجم استغلال الكتابين للرصيد المغاربي الذي انجز في إطار مد المنظومات التّربوية العربيّة بالملفوظات المستعملة في الوطن العربي، سعيا وراء التوحيد النسبي في لغة التلميذ العربي.

المنهجية التي أعالج بها الكتابين:

1*الوصف العام لكلّ كتاب من الكتابين.

2*محتويات كلّ كتاب حسب التقسيم الذي رأيناه يخدم تفصيل محتويات الكتابين بالتركيز على النصوص الأساسية فقط، ويمكن إدراج بعض النصوص المكملة أحيانا. وفي نهاية بعض المحتويات نجري دراسة تحليلية نقدية نسميها تعليقا.

3*الرصيد المعرفي الموظف في كلّ كتاب.

4*المقارنة بين الكتابين (أوجه الاختلاف).

5*حجم الرصيد اللغوي المغربي والعربي الموظف في كلّ كتاب.

6*أيّ كتاب جيّد من الكتابين؟

1*الوصف العام للكتاب الجزائري:

إنّ كتاب القراءة، وهو كتاب التلميذ والموحّد والمعتمد في التدريس الذي أصدره المعهد الوطني التربوي لصالح وزارة التّربية الوطنية الجزائرية، تأليف: عبد القادر فضيل وبن يوسف عليان وعبد الجليل الجلاصي، تصميم وإشراف: عبد القادر فضيل. يقع في 159 صفحة طبعة 1991/90م. يضم الكتاب 100 نصّ،

وكلّ نصّ موافق لملف التعبير، وعددها 56 ملفاً. وقد شمل الكتاب عينّة معتبرة من المفاهيم الحضارية والعلمية والأخلاقية. وجاءت هذه المفاهيم بصور مجسّدة بلون واحد وهو اللون الأحمر، والذي يميّز به دائمّا الحرف أو الإسم المراد تبليغه للتلميذ.

التعليق: نعرف أنّ اللّون الأحمر يشير إلى العنف والخوف والصدامية، وهو لون الدم والمنع فكلّ ما هو ممنوع من الإشارات تلون بالأحمر(إشارات المرور) وقد يفيد هذا اللون في جذب التلميذ لمعرفة الحروف المراد تبليغها أثناء الدرس وفي قليل من الدروس. وأما ان تكون كلّ الحروف ملونة به، وكذا صور الكتاب فلا يستحسن ذلك. أضف إلى هذا الصغر الذي امتازت به صور الكتاب ولا تظهر طبيعية في تصويرها ولا في لونها.

2* محتويات الكتاب الجزائري:

سبق الكتاب بمقدمة توضيحية، تنص على ان تلاميذ السنة الثانية أساسي يحتاجون إلى تثبيت الحروف التي تعلموها في السنة الأولى أساسي، ومن هنا أعيد النظر من جديد في كلّ الحروف بطريقة عشوائية، أو حسب طبيعة ملفات التعبير وهذا إلى غاية الملف رقم14. وطبيعي ان يستغرق هذا الثلاثي الأول من السنة الدراسية.

وصف نصوص الكتاب: كلّ نص يتمفصل كما يأتي:

*صورة أو صور صغيرة موضحة لمحتوى النص.

**النص مكتوب بخط بارز ومشكول، تتميز الحروف التي يقع التركيز عليها بلون أحمر.

***التمارين، وهي موزعة بين: الإجابة عن الدرس، والهدف منها فهم الدرس، أو الاختيار بين الإجابات للوصول إلى الجواب الصحيح. وأما شرح الألفاظ فيشار غليها عن طريق استعمال: أقرأ وأفهم، وتأتي الشروح عن طريق

إدخال تلك الألفاظ في الجمل، أو إعطاء مرادف لها، ثم تتلوها التمارين الكتابية، وهي متنوعة كذلك، وتتوزع كما يلي:

- إكمال الفراغ: من داخل النص.
- التحويل: استغلال الضمائر.
- إكمال بما يناسب:وهذا ليس من خلال محتوى النص، بل حسب ما تتطلبه تلك النصوص وبدورها تعمل على تفتح عقل التلميذ على استعمال الألفاظ حسب المقامات والسياقات المختلفة.
- ترتيب المفردات أو الجمل.
- التعليق على الصور، أو تعريف بعض الصور.
- الإملاء: يقع التركيز فيها على الحروف أو الجمل الجديدة المراد ترسيخها في الرصيد اللغوي للتلميذ.
- تصحيح الخطأ.

التعليق: إنّ الطريقة الموظفة في توزيع هذه المحتويات جيدة، وتحتاج إلى تثمين، غير أنّ الطريقة المعتمدة في تبليغ محتوى الكتاب ليست ذات أهمية، فالملاحظ على معدي هذا الكتاب أنهم يعتمدون الطريقة التركيبية، وهذه الطريقة يكثر استعمالها مع الذين مازالوا في بداية السلم التعليمي، وهذه الطريقة تتضمن بدورها طريقة التهجي. والحقيقة أن هذه الطريقة ليست سليمة في تبليغ اللّغة من حيث أن البداية بالحروف فالمقاطع هي البداية بالسهل، وهذا ليس من الصواب بشيء. يقول روبير دوترانس:" وقد أدت هذه الأساليب إلى تطبيق خاطئ لمبدأ صحيح هو الانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، وقد افترضت عن خطأ ان السهل في بادئ الأمر هو الحرف ثم المقطع، وان الصعب هي

الكلّمة ثم الجملة"[1]. وأحسن طريقة يمكن اعتمادها في هذه المرحلة هي الطريقة التوليفية، حيث تعتمد هذه الطريقة أسلوبي الكلّمة والجملة، والمدرس أثناء استخدامه لها يأتي بالكلّمات التي لها دلالة ومعنى، وبهذا تكون الطريقة قد تضمنت أسلوب الكلّمة المستخدم في الطريقة التحليلية. كما يقوم المدرس باستخدام جمل قصيرة ومبسطة متخذة من عالم الطفل وحاجاته هدفا لها، وبهذا تكون الطريقة التوليفية قد تضمنت أسلوب الجملة والذي يعتبر أحد أسلوبي الطريقة التحليلية أيضا[2].

وغرضي من كلّ هذا الوصول إلى تدريس اللّغة العربيّة كوحدة متكاملة ؛لأنّ الهدف من القراءة هو تمكين التلميذ من القراءة الواعية السليمة والتخاطب بسهولة ويسر وفصاحة وبلاغة، ولذلك يجب ان تشمل النصوص الأدبية على جميع عناصر اللّغة العربيّة من صرف ونحو وبلاغة وما شابه ذلك. ولكي نتغلب على هذه المشاكلّ فلابد من وجوب إصلاح تدريس اللّغة العربيّة كوحدة متماسكة.

3*الرصيد العلمي الموظف في الكتاب الجزائري: من الضروري تعيين هذا الرصيد إلى:

-الألفاظ الحضارية: مقعد-تصبير-مباراة-حديقة-الحيوانات- الأروقة- بنزين - الصيدلية- ينظم المرور- المستشفى- حنفية الماء- حوض الحمام- حمام الدار- يدق المسامير- مرآة.

- الأسماء : والمقصود هنا أسماء الذوات، وهى نوعان:
  - أسماء الذكور: عمر- مصطفى - خالد - فريد - رضا - أحمد.

---

[1]- ينظر: روبير دوترانس وآخرون، التّربية والتعليم، ترجمة: هشام نشابة: بيروت:1971،اللجنة الوطنية اللبنانية لليونيسكو.

[2]-الجيلالي جبريل" اللّغة العربيّة وأهميتها وكيفية تدريسها "المجلة المغربية لتدريس اللغات.الرباط:1990 العدد2، ص 15.

- أسماءالاناث:ليلى– خديجة – نورة – سعاد.
  - مصطلحات الحساب:لا شيء

–الألوان: الأحمر – بيضاء – حمراء – أحمر – أبيض – أصغر.

– الشهور: لا شيء

– الأشجار والحشائش: الزيتون.

– الخضر والفواكه: العنب – الجزر – البرتقال – البطاطا – البصل – الليمون.

– الحيوانات والطيور: الكلّب – الجدي – الدجاجة – الحصان – الغزال – القرد – الجمل – القط – السلحفاة – الضفدعة – الأرنب – البقرة – الحمار – الفأر – المهر– الناقة – العجل –المعزاة– الفرس – الحوار – الجرو.

– الأوصاف: شاسعة – طويلة – واسعة – قصيرة.

– الأصوات: بعع – يثغو–يعوي.

–المصطلحات العلمية: مذياع – مكنسة – العربة – سيَارة – عجلة – حافلة طيارة– سفينة– مطرية– محرار– محنقة– سماعة– أقراص – صفارة–دراجة– كلّابة– منجل.

– توظيف التراث: لا شيء.

– أسماء المدن: حاسي مسعود .غرداية.

الألفاظ الدارجة المفصحة: **ترح** –**أفْ أفْ**–زرازير– كبّة– انفشت– المروحة – فريقعات– الفوطة– سير حذائي– مفشوشة – دوَر.

أسماء **الحرْف**:الخضار– بائع السمك – النجار– الخباز– البقال– الميكانيكي – طبيب الأسنان – الحلاق – موزع البريد – الحصاد –الكتْبي.

القيم الأخلاقية : **صباح العيد** – المسجد – **صباح**الخير– كان نبيّنا محمد صادقاً – لا يكذب أبداً– حفلة المولد– ملابس العيد – تفضلوا – هدية

للأم – تتأتم معنا – نهدي لها الأزهار – تعانقها.

– ألفاظ الارتفاق : السكرية– فنجان الحليب– القفص – الصندوق– الكسكس –الخبز – حقيبة منشفة – قميص– الغسول– الصابون.

– الفصول: الصيف– الخريف – الشتاء – الربيع.

– ألفاظ البحر ومتعلقاته: السمك.

– مصطلحات الأدوية والأمراض : صداع – ألم – برد– يتقيأ– يسعل– هبطت حرارته– الأصم–الأبكم– الأعمى.

– الألفاظ الصعبة؛ وهي تلك الألفاظ التي يجب ان تشرح ولم تشرح مثل : المربط– الخم– الدهن– الأروقة– الفناء – خشخشة.

التعليق: من خلال ما رصدته من هذه الألفاظ التي تم حصرها وتصنيفها في محتويات الكتاب، تبين لي أنّ غياب النصوص الفصيحة .تعطي الفرصة للعامية في التغلغل في كتبنا أضفْ إلى ذلك ما يمكن أن تقدمه تلك النصوص القديمة من حصانة لغوية وسلامة التعبير وحسن التذوق. وأما النصوص المفبركة فتظهر اصطناعية فلا يستشف التلميذ منها حسن التذوق، بل يجعل منها أداة اجتياز الامتحان فقط والحصول على الدرجات، إضافة إلى ان هذه النصوص لا تربي حب اللّغة والإكبار بهاولا السليقة اللغوية، بل ذلك مدعاة للتقليل من شانها وشانذارسيها. وهذا كلّه يزكيه القلة القليلة من تلك المفاهيم الحضارية التي أريد للتلميذ ان يتعلمها في غياب توظيف الألفاظ الصعبة، وعدم التعرف على ما يحيط بهان كان يسكن في الساحل مثلا، كان هذا الكتاب موجه إلى تلميذ التل أو الجبل، فحتى أسماء الأسمالك غيبت وكناالتراث وما يتعلق بأسماء الشهور. وأما المصطلحات العلمية فحدث ولا خرج. فمعلومات الكتاب لا تجاري مطلقا الوسائل الحديثة والعصرية. قياسا بالرصيد اللغوي الذي يسمعهالتلميذ في بيئته، فالكتاب ما زال ينظر لتلميذ

أواخر القرن العشرين على انه تلميذ أواخر الستينيات وهذا لغياب المفاهيم العصرية والأساليب العصرية ومتعلقاتهما، ومن هنا لا ندري بأي منطقلا يجد التلميذ هذه الرحلة مصطلح البارابول، والفيديو والديمقراطية والفسحة والراديو، ويجد أسماء مدن بلاده، وهذا بدوره أقصى كلّفاعلية حركية وأقصى كلّربط بحياة الواقع وحاجات الدارسين وإثارة الرغبة فيهم.

- **المفاهيم النحوية:**

➢ استعمال عمليات الإسناد: لقد وظفت عملية الإسناد بشكلّ جيد، حيث انزلا الفعل التام منزلته والمتعدي مقامه، إلا انتوظيف الجملة الاسمية طغى على الجملة الفعلية، والمعروف في اللسان العربي انالجملة التي تبدأ بالفعل لا تفيد نفس المعنى من التي تبدأ بالاسم، وهذا ما نراه غائبا؛ حيثتمثلت عناوين النصوص كلّها الجملة الاسمية ما عدا : بات يتألم – نحتفل بالمولد – نخرج أثاث المنزل.

التقديم والتأخير: تمثل التقديم والتأخير في الفعل المتعدي بشكلّ قليل وقد وظلف جيدا في الجملة الاسمية وغرضه الاهتمام، بل ان طغيان الجملة الاسمية جعلنا نفسر انسبب التقديم في كلّ الجمل كان من قبل الاهتمام، مما أظهر كلّفة تلك النصوص وصناعتها؛ حيث لا يوجد نص مسند، كلّ النصوص مغلفة، ولا نجد نصا قديما يحمل قوةتلك النصوص الأدبية التي تربيفي الطفل ملكة التحكم في اللّغة.

حنف الفعل والفاعل: وجد، هذا في الأساليب المستعملة على ستوى وسائل الإعلام، مثل: أهلا وسهلا، رويدا، وهذه النصوص لا تربي بدورها الملكة اللغوية السليمة في لغة الطفل.

حذف المفعول: نظرا للفبركة اللغوية لا نجد توظيفا واحدا مقبولا في شكلّه المعنوي وظلف هذا الأسلوب.

➢توظيف التمييز: وظف التمييز في أسلوب القيمة المالية، كأن تلميذ هذه المرحلة يعد ليصبح تاجرا، لا ليؤلف كاملا جميلا أو ليفهم أن ما ألذ عيشا وما أحلى مقاما هي من الأساليب التي توظف في **هذا** السياق.

* أدوات الاستفهام ا:كم–لم–لماذا – هاذا — أ–هل– من — ما هذا — ألا ما — ما الذي.

*الوصول: هؤلاء —هذا

*أسماء الإشارة: هنا.

* أسماء الشرط: إذا — من

*التوكيد: كلّ–كلّها–كلّهم.

*الاستثناء: غير

*النداء: **آي** — **أي** — يا.

* حروف الجر: من–على–في.

*توظيف الأفعال النّاسخة: كان — كانت —بات —ما زال – كاد – كادت — صار.

*التعجب: ما أحلى — ما أطوإل — ما:أثقل.

*النفي والإعجاب: لم — لا — نعم.

*أسلوب الاستفاثة : النار النار.

*كتابة الأعداد: كتابة الحروف التالية :

* كتابة الأعداد بالحروف : خمس— ستة — ستون — ثمانية – واحد –اثنان– ثلاث – سبعة.

- المفاهيم الصرفية : قليلة لا تنكر. بل ان التركيز على تحويل الفعل من صيغة المفرد إلى الجمع.

التعليق: لقد وظف الكتاب مجموعة معتبرة من مفاهيم النحو والصرف

مثل الاستفهام بـ أ وهل، وصاحب كلّ هذا مجموعة من المفاهيم الإجرائية التي تدخل في الأساليب مثل: دائما – حتى–أيضا–غير–لا–إلا–أخاف ان–ما رأيت–بدون–لابد ان—قبل—بعد—البارحة—د—ألا تتهب غدا — أو— الآن—من الصباح إلى المساء—من اليمين إلى اليسار. وكلّ هذا. لازم، لكن يحتاج إلى دعم اخر في مفاهيم الصرف من حيث التفيير الذي يجب ان يجريه التلميذ في أسلوب خطابه وتوجيهه إلى صيغة الثنى والمؤنث والجمع بانواعها، وصيغة الضاع والأمر.

وإنّ الكارثة الكبرى عندما نعلم ان تلميذ هذه المرحلة القراءة فقط دون وعيها ودون استخدامها في مختلف السياقات المختلفة؛ حيث لا نلاحظ تلك الألفاظ البسيطة التي تعمل على تغيير انماط الجمل البسيطة. والذي غاب في كلّ هذا هي مسألة الأعداد التي يجدها التلميذ في كلّ مكان؛ عند التاجر وفي وسائل الإعلام، ولم يشر الكتل ب إلى الترجمة الحقيقية للأعداد وكيفية تحويلها إلى حروف وأريد الإشارة في هذا القام ان كتب الدول المتقدمة تعلم طغل هذه الرحلة كيف يتحكم في الحساب عن طريق توظيف: اشترى/ باع ا كم بقي؟ ا كم الساعة؟ ا كم صرف؟ ا كم كيلومترا قطع السائق؟...

– الأخطاء التي وردت في الكتاب: تعال معي يا فريد (ص34) وفي صفحة 124: تعال هنا يا خالد، فكلّمة تعال قمد بها الأمر، فان كانق تفيد اسم فعل أمر يجب أن تكون تعال وتأخذ هذا الشكلّ دون تحوير لانها اسم فعل أمر بمعنى (أقبل) فهي جامدة ومعناها عام. أشري التذاكر (ص76)،هي من الكلّام الدراج الجيد، وفي الحقيقة أن كلّمة شري عربية صحيحة لكن ليست موظفة بهذا التوصيف،ولكن الخطأ في وجود الياء، ففعل الأمر يجزم بحذف حرف العلة. تعالوا لنرى (ص 125) تعالوا تفيد الأمر، ويأتي الجواب مجزوما: تعالوا لنر. ثم **قال:** عطلة سعيذة (ص156) يبدو **ان** بعد النقطتين التعامدتين يأتي

الرفع.

1 وصف عام للكتاب الغربي:

كتاب القراءة؛ وهوكتاب التلميذ والموحد والمعتمد في التدريس الذي أصدرته وزارة التّربية الوطنية في المملكة المغربية، من حجم كبير يقع في **199**صفحة طبعة1998 صادر عن دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع بالرباط. يشم الكتاب النصوص التي اتخذت منطلقا للتعبير الشفوي، مذيلة بعينات من التمارين الكتابية، بالإضافة إلى نصوص القراءة العادية والنصوص الشعرية والنصوص المسترسلة. وقد أفرد لكلّ طائفة من هذه النصوص إخراج يميزها عن غيرها، كما ميزمت لوحات السوبات القرائية من صفحات تمارين استثمار النصوص العادية بإخراج خاص.

التعليق: كانت هذه النصوص الأصلية داخل إطار أزرق، ونعرف أن اللون **الأزرق** يدعو إلى التفاؤل والانبساط، وذلك جعل الله السماء والبحر زرقاوين. وأما النصوص المكملة فهي مجرل. صور تفتقر أحيانا إلى الدقة في التممور؛ حيث يلاحظ فيها بعض التكلّف إضافة إلى تعميق الهوة بين الصور الوجودة في النصوص الأصلية والنصوص المكملة من حيث الإخراج الفني. ويضاف إلى هذا طول النصوص .المكملة طولا مفرطا أحيانا.

وان النصوص الأصلية والتي عددها 36 نصا، يتبع آخر نص من الوحدة الواحدة، وعددها أربعة نصوص بخمسة من النصوص المكملة، وبقصيدتين من الشعر (محفوظتان).

التعليق: إذا اعتبرنا النصوص الأصلية فقط، فنجدها قليلة، قياسا بالأسابيع التي يدرسها التلميذ وهي 36 أسبوعا في السنة الدراسية أي كلّ أسبوع بنص أصلي، وهذا قليل جدا وهنا نرى مدى ضرورة الاستعانة بالنصوص المكملة. بل إنّ النصوص مكملة اختيارية؛ حيث تترك حرية

الاختيار للمعلم في النصوص التي يرى ضرورة إدراجها عقب كلّ نص أساسي. ولكن ما دور ۵ذه النصوص المكملة؟ نقوإل: أن النصوص المكملة بمثابة السند الأساس للنصوص الأساسية حيث يستعين بها العلم أثناء تدريسه النصوص الأساسية، إضافة إلى تنوعها فهي فرصة للمعلم ان يختار منها التي تناسب تلاميذه من عدة نواح؛ كان تكون اجتماعية **أو** إقليمية **أو** مناسباتية، أو ظرف خاص...

2*محتوبات الكتاب المغربي:

سبق الكتاب بتقديم موجه للمعلم ينص على:

1- على المعلم ان يعود إلى كتاب المعلم وهو يدرس هذا الكتاب (كتاب التلميذ) للوقوف على التغاصيل التعلقة بمنهجية تدريس اللّغة العربيّة بما في ذلك القراءة في هذا المستوى.

2-على المعلم أن يلي القراءة مكانها اللائق في التد.ريس وتحبيبها للتلميذ.

3-يوجه اسم التلاميذ إلى النصوص المكملة، بل يستغلها أحيانا.

قسم الكتاب إلى النصوص الأساسية؛ وهذه النصوص تتوزع على تسع وحدات، في كلّ وحدة أربعة دروس،وهي الآتية:

1- في ساحة المدرسة / متحف قسمنا/ في دارنا ضيوف/ أخيرا عاد الضوء.
2- لعبة نحبها/ كلّنا أصدقاء/ سنة وشهور/ كلّ الفصول جميلة.
3- حافلات وسيارات/ يوم السوق/ أقبل فصل الشتاء/ حذار من الزكام.
4- في سوق الخضر/ وجبة كاملة/ في متجر العطور/ الماء الصالح للشرب.
5- صلاة الجمعة/ زيارة مريض/ الناقلة/الماء.

6- ليلة العيد/بهجة الربيع/ بقرة حلوب/ في الحوش.

7- في معمل التصبير/ فواكه البحر/ بستان المدرسة/ الحديقة العمومية.

8- في القطار/ رسالة من صديق/ الفحص الطبي/ مسرح العرائس.

9- حصاد دراسة/ فواكه الصيف/ عطلة الصيف/ الباخرة.

وأما النصوص المكملة وعددها 74 نصا، موزعا كما يلي:

- النصوص الشعرية: 18 قصيدة بسيطة.
- النصوص: 56 نصا؛ موزعة كما يلي:
- 45 نصا مكملا؛ وهذه النصوص يهدف من ورائها إكمال الرصيد المعرفي الذي غفلته النصوص الأصلية. وهي مثل النصوص الأصلية، اتبعت كلّ واحدة منها بأسئلة وتمارين كتابية.
- 6 لوحات قرائية؛ الهدف منها توظيف الصرف والنحو في لغة التلميذ توظيفا آليا.

التعليق: رأينا ان اللوحات القرانية عبارة عن عون معرفي لغوي؛ نجد فيه التذكير ببعض الحروف، وإكمال اللفظة بالحرف المناسب، إضافة إلى تركيب الجمل ووصل الكلّمات بالكلّمة التي تتعلق بها. هذه اللوحات قليلة جدا قياسا بالكم الكبير التي احتوتها من المعلومات، ويفترض **ان** تتنوع شكلّاومضمونا وتضاف إليها لوحات أرى علىنمط آخر، كان يكون اكتشاف الخطأ في الكلّمة، وان تتطعم بالتمارين البنوية، إلى جانب تعويد التلميذ علىبناء الجملة.

- 5 نصوص مسترسلة؛ والهدف من ورائها تعويد التلميذ على القراءة المسترسلة والسريعة وهي تخلو من الأسئلة وما يتبع ذلك من التمارين.
- **التعليق:** جاءت هذه النصوزص تقريبا في نهاية الكتاب، وكلّها مكتوبة

بخط أزرق، والهدف من—ها هو تعويد التدين على الاسترسال في القراءة والمتعة أثاء القراءة، على أن تكون جهرية وبنا شيء جميل. والأجمل من كلّ هذا لو يتحكم فيها المعلم ويستغلها حسن الاستغلال لا لتكون القراءة من أجل القراءة؛ لأن الهدف من ورانيا هو حسن الأداء في القراءة والتلخيص بعد الفهم، وهذا ما يربي في فكر •التلميذ التركيز ثم التلخيص

.**وصف النصوص الأساسية:** كلّ نص يتمغصل كما يأتي:

*صورة أو صور موضحة عن محتوى النص.

** النص المكتوب بخط بارز ومشكوإل موضئ في إطار ملون.

*** التمارين؛ وهي موزعة وين:أفهم؛ والهدف منها شرح الألفاظ ب في النصوص وتأتي الشروح عن طريق إدخال تلك الألفاظ ,في الجمل، وإعطاء مرادف لها، ثم تتلوها التمارين الكتابية، وهي متذوعة كذاك، وتتوذع كما يلي:

– إكمال الغراغ: من داخل النص.

* التحويل: استغلال الضمائر.

*إكمال ما يناسب: وهذا ليس من خلال محتوى النص، بل حسب ما تتطلبه تلك النصوص وبدورها تعمل على تفتح عقل التلميذ علىاستغلال الألفاظ حسب المقامات والسياقات المختلفة.

- ترتيب المفردات أوالجمل.
- التعليق على الصور.

3* **الرصيد العلمي الموظف في الكتاب الغربي:** من الضروري تعيين هذا الرصيد حسب الخصوصيات العلمية لكلّ لغظة، ولذا أرى أن يقسم هذا الرصيد إلى:

– الألفاظ الحضارية: متحف– طوابع بريدية– الشرفة– وضع التشغيل– محطة الحافلات– طكسي– البنزين– وصفة– لوحة

الأسعار – المعالجة– التغلية– صاخ للشرب– الزكام– مغص– صداع بالرأس– المصبرات– الطعم المدرسي– عطلة الأسبوع– القطن– معمل– التصبير – المقصف– تنكرة سفر – مركز البريد– بناية شاهقة– الطبقة الأرضية– الطرود– مقابل وصل– مصالح البرق– حادثة سير – علامات المرور – برنامج الأطفال– حملة التلقيح– مرض معدي– المقصورة– أدير مفتاحه– أجهزة مراقبة– ساعة المحطة– قطار السلع والبضائع– جسر نفق– مقصورة القيادة– قطار سريع– البائع المتجول– مأكولات ومشروبات– رسالة مضمونة– بطاقة بريدية– الشباك مفتوح– غصت العربات– العيادة– الفحص– مسرح العرائس– رفع الستارة– الانغام الموسيقية– الصندوق العجيب– أدوار فكاهية– الكشافة– الخيمة– البيدر– يقضي على الأعشاب الضارة– العطلة– برج المراقبة– الزورق– التعرفة– أزمة المواصلات.

– الأسماء: و المقصود هنا أسماء الذوات،وهي نوعان:

– أسماء الذكور: مجيد– خالد– أحمد– إسماعيل– نبيل– سعيد– كريم– كمال– صلاح– ياسين– محمود– علاء– أمين– إدريس– سمير – فؤاد.

- أسماء الاناث:سناء–هناء–ليلى–سميرة–سعاد–عفاف–زكية.

– مصطلحات الحساب: : مجسم– مربع– مستطيل.

- **الألوان:** حمراء– أحمر –الأصفر صفراء–أزرق.

- الشهور: نوفمبلر– مارس–دجذبر–يناير–فبراير.

– الأشجار والحشائش: برسيم–زنبقة– الصعتز– شقائق– السوسن– النرجس– الياسمين– الغل–الأقحوان.

– الخضر والفواكه: المشمش– الخوخ– البطاطس– الطماطم– الجزر– اللفت– البرتقال– المندرين–التفاح–الوز–الباذنجان–البصل– الفجل– الفلفل– العنب–

التين– البرقوق– الدلاع– البطيخ– الكرز– التوت– الخوخ– الإجاص.
– الفصول:فصل الربيع– فصل الشتاء– فصل الصيف– فصل الخريف.
الحيوانات والطيور: الثعالب– الأرانب– بقرة–العجول– الديك– البط– هزار– الحجلة– الكلّاب– الشياه–الثور–الإوز–الأربد.
الأوصاف: الدبساء
– الأصوات: ثغاء—خوار.
—المصطلحات العلمية: الجرس– السيارة– الضوء– الكهرباء– المبراغ – القاطعات– التمدس–القاطعة– الفاصل–الموقد– العداد– النشيبة– الشمعدان—الميزان– الصنابير– المضخات– الناقلة– مثلث أحمر– العجلات– الصواميل–الشمعات– الصمام– العربة– العجلة– الشاخنة– الصهارج– المراجل– القطار– مؤشر السرعة– لوحة القيادة– الهاتف– صغارة الانذار–مخادع للهاتف–الإبر–البطارية–آلة التسجيل–الراديو–الجرار–ءداد المسافات الكيلو مترية– الأشعة– مكبر الصوت– الحصادة الدراسة– الماسورة – الحوامة–الباخرة– الكوثل–الجؤجئ–الحافلة.
ـ توظيف التراث: ابن بطزطة— سي الجيلالي.
– أسماء المدن : طنجة– مراكش—مكناس–وجدة–٠تطوان—تازة–أكادير— فاس— الدار البيضاء—الرباط–ا لمحمدية—يقرن—شلقين.
ـ الألفاظ الدارجة المفصحة : رحبة الحبوب—اللمبة–القطاني—زليفة— الصعتزالمخيض–السلال–كركوزة– الدلاع—اللدن—الملاط—القبقاب—الجفنة.
- **أسماء** الحرف : الكهربائي –الميكاذيكي–الرصاص–البيطري–البستاني– ألحصار–المراقب—الموظف—المرض—الغلاح—السككي—السباح— العطار—النجار—الكتني—سقاء.
ـ القيم الأخلاقية: الله—القرن—الصحف— أهلا وسهلا— مرحبا تفضلوا—

سلمت عليهم— تعاونت—تعانقنا—كلنا أصدقاء—باسم الله—صلاة الجمعة— توضأنا — السجد — تحية المسجد— المصلون— يقرأ— القرن- المنبر— دعا— فريضة الجمعة—ليلة العيد—زيارة-أطيع أمي وأبي—صلاة العصر— قبلتا يده—بالصحة والعافية—متعني برشاكما—إنه سميع الدعاء—رعاية الله— دعا له بالنجاح—رمضان—قبلت يده.

ألفاظ الارتقاق: السقيفة- دمية- النعنع— السكر— الشاي— البراد—الشمعة — ملعقة— لمناديل —ا لصحون— العطور— الزجاج—ا لكأس—ا لكحول.

- الفصول: الخريف—الشتاء—الربيع—الصيف.

- مصطلحات البحر: الأسماك—الجراد—الإربيان— قنفد—بلح البحر— السردين.

- مصطلحات الأدوية والأمراض: السعال—الزكام—الزائدة الدودية—الدواء— المستشفى— غرفة العمليات- الطبيب— الممرضة— كمامة— العربة— التخذير—الأريكة—شامخة— مكسوة—القنينة—الصيدلية.

- **التعليق:** لا أرى ضرورة التعليق على هذا الإنجاز المعتبر؛ وإن تحقق وبلغ فكرالتلميذ لا شك أنه سيعيد للغته الاعتبار، ويتمسك بناصيتها. وهذا كله جيد إن كانت طريقة التبليغ جيدة ومتنوعة ونات أبعاد ديداكتيكية؛ حيث تأخذ في حسبانها النفعية في التبليغ.

- • المفاهيم النحوية:

- استعمال عمليات الإسناد: الفعل اللازم التعدي.
- التقديم والتأخير. في تقديم المفعول به على الفاعل وعلى الفعل والفاعل معنا.
  - حذف الفعل والفاعل في: رويدا رويدا. وراءك وراءك.
- حذف المفعوإل.

- توظيف الحال.. ..سرعة/.. .مبتسا...
- توظيف التمييز: ونجد هذا في العدد : ٠٠ . .أربعون درهما...تسعة وثلاثون قنينة.

* أدوات الاستفهام (ماذا–ألم–هل–من الذي–من التي– إلى أين–بمن–من– مماذا–لاذا–بماذا–كيف٠أين–كم–متى~ما–مم–ما هو–لم–ما هذا–ما التي—من هذه– ما هي).

التعليق: وخلف جواب (بلى) في سؤادن ألا تباع المواشي في السوق؟

*الوصول: (الذي–التي).

*أسماء الإشارة: هؤلاء –هذا –هنان.

*أسماء الشرط: من.

*التوكيد: ذغعسه–جميعهم–كالآهما–كلّتاهما–جميعها.

*الاستثناء: سوى غير.

*الذداء:يا.

* حروف الجر:(إلى– في– من–على).

توظيف الأفعال النّاسخة:(إنّ وأخواتها) = إن– لعل—ليت– (كان وأخواتها)= مازال—بات—كان—كانت—أصح—ليس—أوشك.

*التعجب: ما أجمل—يا لها—ما أطولها—ما ألذ.

*النفي والإيجاب: لا–نعم – بلى.

*كتابة الأعداد :كتابة الحروف التالية:

.40/39/20/16/13/12/11/10/9/8/7/6/5/4/3

– مفاهيم الصرفية.: استغلال الضمائر بالخصوص : أ.ذا – نحن ٠ انت ٠انتم ٠انتن ٠ هن – هم.

– الألفاظ السبة؛ وهي تلك الألفاظ المشروحة في النصوص، وهي: مثنى مثنى

تولى – جاهز – البهو٠ الغناء ٠ فجأة – يشع – صحت به ٠ تعانقنا ٠ ما أكثر هذه الأوراق المتناثرة –٠ تورق الأشجار– تتهاطل الأمطار – الزحام – تخترق – تعج – معروضة –تنهمر جداول صداع حذار ستكون مفاجأة سارة الزكام حليب طاح تدر– مسمك ٠ الأحشاء – الحماس.

– الأخطاء ا.لتي وردت في الكتاب: يكاد الكتاب يخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية، اللهم بعض الهفوات الإملائية مثل: كتابة الهمزة في الخماسي:(أقترب ص51).

هذه المفاهيم النحوية وقع التركيز على توظيف أسلوب الاستفهام على غرار ما وجد في الكتاب الجزائري، كان طفلنا خلق ليسأل أو يجيب عن الأسئلة، و٠ع ذلك فان التنح الذي مس مفاهيم النحو والصرف جعلتني أقتنع أن خير أسلوب للغة هذ ٥المرحلة هي جعله يعتمد مختلف انماط الجملة الفعلية والإسمية البسيطتين في أسلوب التقديم أو التأخير، وجعلها تتغير بتغير السياقات والمقامات المختلفة. وهذا ما لمسناه في مختلف تلك الانماط التي تأتي عن طريقة الإجابة عن الأسئلة المرصودة لذلك الغرض,.

النصوص المكملة : رأيت أن أبدأ بالنصوص الشعرية أو المحفوظات؛ والتي عددها 18 محفوظة؛ وهي: القران الكريم/ وطذي/أحب/آداب الطريق/ طيارة الورق/ انا رسام/ يا نبتتي/ أغرس/ فصل الربيع/ ضوء القمر/ الشمس/ ماذا في حجرتي/ العندليب/ ساعي البريد/ الطفل والنهر/ الكلّب وصاحبته/ الثعلب والديك/ الطبل والثعلب.

التعليق: لقد بدا لى ان النصوص المكملة هي وسيلة أخرى من وسائل اختيار النصوص وتعمل عدلى مد العلم بمجموعة من النصوص التي يختار بينها التي تكون مكملة للدرس الأساس، ولقد غابت هذه النصوص الكملة في الكتاب الجزائري وهي ضرورية جدا. وأما الجانب الذي يمكن الحديث عنه في

هذه النصوص الكملة فنرى انها بدأت بمحفوظة تمجد القرن الكريم، وهذا شيء طبيعي جدا بغرض التنشئة الصالحة للأبناء، وغرس الدين الإسلامي في نفوس الناشئة، رغم ان الكتاب يخلومن الآيات القرنية، ويأتي كلّ ذلك مدعما بمحفوظتين تسيران في نفس النمط حب الوطن والأم والأب واحترام الغير . ثم تأخذ المحفوظات شكلًا آخر تتماشى ونمط النصوص المكملة ولقد كان الاختيار حسنا؛ احتوت بين النصوص الحديثة والنصوص القديمة. غير أنّ محفوظة (الطبل والثعلب) لم يكن اختيارها جيدا كونها لامية، ونعرف ان التلميذ في هذا المستوى والسن من الصعوبة عليه ان يحفظ ما ينتهي باللام كونها تتطلب الكلّفة في النطق. أضف إلى هذا الفبركة اللغوية التي تحتويهما المحفوظة. كما ان النصوص كان يجب ان تتنوع من حيث المؤلفين فنجد أنّ عبد المجيد بن جلون قد نال حصة كبيرة من النصوص التي ألفها (3 محفوظات) وبقية المحفوظات لشعراء مغاربة آخرين، وهناك (6 محفوظات) لم تنسب، ويلاحظ أنها من الشعر البسيط الذي تستدعيها هذه الرحلة. ونجد من الشعراء العرب الذي وردت محفوظاتهم معروف الرصافي وأحمد شوقي.

4 المقارنة بين **الكتابين:**

أوجه الاتفاق بين الكتابين: ليس هن الضروري **ان** نشير إلى أوجه الاتفاق بين الكتابين فكلّاهما وظف الرصيد العرفي لتلاميذ السنة الثانية أساسي، ولدن لكلّ له وجهته وطريقته في تبليغ ذلك الرصيد وكلّاهما اعتمد النصوص المتصلة ببيئة انطغل ونشاطاته المختلفة ومظاهر الحياة التي تحيط به من قريب، وحتى المفاهيم في الكتابين استقيا من الأرضية والمحيط التي ينتمي إليها التلميذ بفارق نسبي

أوجه الاختلاف بين الكتابين

الكتاب الجزائري	**الكتاب المغربي**
تأليف ثلاثة من الأساتذة	تأليف جماعة من المؤلفين
مطابقة دروس القراءة لملفات التعبير	عدم ذكر المطابقة في الكتاب
أواخر الجمل ليست مشكولة	كل العبارات والجمل مشكولة
يحوي على تصحيح الخطأ	الإملاء مفقودة في هذا الكتاب
يحوي على مراجعة دروس السنة الأولى تصريحا	يحوي على المراجعة ضمنا
يبدأ الكتاب في تعليم المفاهيم النحوية بعد 16 ملفا	يبدأ في تعليم مفاهيم النحو في الدرس الثاني
لا يحوي النصوص المكملة	يحوي النصوص المكملة
نصوصه طويلة، وأحيانا تجزأ إلى درسين	لا يحوي إلا على نصوص قصيرة في النصوص الأساسية
لا يحوي الكتاب على المحفوظات	احتو الكتاب على 18 مقطوعة شعرية
يلاحظ في نصوصه الصناعة اللفظية	تميل نصوصه إلى الأصالة والمعاصرة
لم يعتمد الكتاب تحويل الصيغ الصرفية إلا مع المثنى والجمع والفعل المضارع	اعتمد كثيرا على جانب تحويل الصيغ الصرفية ومس معظم الصيغ والأفعال
خطه كبير وواضح	خطه صغير يحتاج إلى تمعن من قبل التلميذ
أسئلة إملاء الفراغ فيها مجال الإجابة في نفس الورقة	لا مجال أحيانا للإجابة على نفس الورقة لقلة الفراغ الممنوح للجواب
التمارين الكتابية قليلة	كثرة التمارين المطلوب إنجازها كتابيا
الشكل العام للكتاب بسيط وغير مشوق	الكتاب ذو إخراج جيد ومشوق
يعتمد الكتاب في كل نصوصه اللون الأحمر وأحيانا تتسل تلك الألوان مما تضفي المسخ على الشكل	جاء هذا الكتاب بلون أزرق في بعده العام وخاصة في النصوص الأساسية وأما النصوص المكلمة فلم تكن موفقة أحيانا
في الكتاب أخطاء كان يجب ألا تكون	يكاد يخلو الكتاب من الأخطاء باستثناء خطأ واحد في كتابة الهمزة

حجم الرصيد اللغوي العربي والمغاربي الموظف في كل كتاب:

نتحدث في هذخ النقطة عن الرصيد اللغوي المغاربي الذي انجز في السبعينات والرصيد اللغوي العربي الذي أنجز في أوائل الثمانينيات؛ رغبة في التوحيد النسيي في لغة التلميذ ولكي تكون الألفاظ والصطلحات متقاربة تفهم في الخليج مثلما تفهم في المغرب.

بالنسبة للكتاب الجزائري، فلقد أجرينا مقاربة إحصائية لتظهر لنا أنّ الكتاب وظف من الرصيد المغاربي ما يقارب 30% وأقل من *20%* من الرصيد الغوي العربي، علما ان **الجزائر** كانت صاحبة المبادرة في جمع هذا الرصيد اللغوي المغاربي والعربي.

كما نعلم ان كلّ ما يحيط بمحيط التلميذ الجزائري قد تم إدراجه في هذا الرصيد، وخاصة تلك الألفاظ المتداولة في محيطه اليومي مثل: السماعة/ الفندق/ التوسطة/ الثانوية/ الزاوية/ يوم العلم/ الواحات/ الوادي/ علي بابا/ عيد الأضحى/ الشهور كلّها/ الأسابيع/ عيد ميلادي/ يوم النصر/ يوم المجاهد/ البترول/ غاز المدينة/ سعيدة/ لالا خديجة/ بوبغلة/ الأسود/ السمراء/ الفيلم/ الشاحية/ عيد الزهور/ شجرة البلوط/ الحوت/ جبال الأوراس/ ضاحية الدينة/ ... ولست أدري كيف غابت عن معدي هذا الكتاب أمثال هذه التعابير وهي كثيرة ومتنوعة وهي سهلة جدا.

وبالنسبة للكتاب المغربي نجد أنه جاري في كثير من ألفاظه ومصطلحاته الرصيد اللغوي المغاربي بنسبة تتجاوز 60./. ويقل توظيفه للرصيد اللغوي العربي إلى دون 55%. وهذه ليست بالمفارقة؛ إذ نجد أن الإنجاز العظيم قد فات أوانه منجهة، ومن جهة أخرى قد يفسر هذا بالظروف الخاصة لكلّ بيئة والتي لم يأخذها الرصيدان في الاعتبار، وقد يكون من **وراء** ذلك سبب آخر وهو تجاهل ذلك الرصيد في أبعاده العامة لانه ليس ملزما في

التأليف المدرسي.

ورغم أن هذا الكتاب قد استعمل حصة معتبرة من الرصيدين٠ إلا أنه غابت عنه أشياء كثيرة من تلك المصطلحات التي يجب أن توظف أمثال: عيد الأم/ الوادي الكبير/ الجماعة/ رمضان/ الحلو/ المر/ الشماعة/ الكمنجة/ الغاز/ بترول/ النون/الساحر/ الغرافير/ العمارات/ الشقة/ الروض/ سيدي احرازم٠/ السلطان/ مولاي/ البا**بورا** /الكلّفة/ **ازرب**/ الجبن/ البيضاء/ السمن/ الدار البيضاء/ العاصمة/الرهان......

6* **أي كتاب جيد** من **الكتابين؟:** بعد الذي رأيناه من خلال هذه الدراسة، تبين لنا ما يلي:

من حيث مزايا كلّ كتاب:

الكتاب الجزائري:

1 انه أكثر تنويعا في ناحية التمارين، وخاصة تلك التمارين التي تعمل على تدريب التلميذ على اكتشاف الخطأ التعمد.أضف إلى هذا تلك المفاهيم النحوية التعلقة بأسلوب الاستفهام وتلك التمارين المتنوعة التي تعمل على.تنمية ملكة التثكير والاختزال والتحليل وربط العلاقات بين المفاهيم، واستخدام أسلوب الأسهم في الإجابة.

2 – ظهور الخط وكبره عامل ض ادوامل المساعدة على التركيز والفهم والوصول إلى الحل.

3 ٠ توظيفه لكثير من التمارين البنوية، وهذه التمارين تساعد على تنمية اكتشاف الخطأ عن طريق الصواب، إضافة إلى التنئ في إحداث مختلف التنوعات الأصلية والفرعية لتلك التمارين، **هي** طريقة جيدة يجب **ان** تثمن لاحقا في التأليف المدرسي.

الكتاب المغربي:

1 – انه أكثر دسما من حيث المعلومات في كلّ الجوانب، وخاصة المصطلحات الحضارية وما يتعلق بالمصطلحات العلمية، أضف إلى هذا كثرة توظيفه لأسلوب الاستفهام إلى حدّ التنوع، مستعرمضا كلّ الأساليب الممكنة. وصاحب ذلك مجموعة من المفاهيم النحوية والصرفية التي تعمل على خلق ملكة التفكير في إيجاد الكلّام الجيد في لغة تلميذ هذه الرحلة.

2 – يبدو لنا انه أعلى من مستوى ذكاء التلميذ في التمارين، وقد أجرينا تجربة بسيطة على تلميذة جزائرية في السنة الثانية، فلقد وقفت عاجزة عن تشفير كثير من المفاهيم، وأما التمارين – خاصة تلك التي تطلب وضع سؤال لإجابة مذكورة ففي كلّ مرة تتعثر في الإجابة. ولسنا ندري أيرجع ذلك إلى قلة الرصيد المعرفي لتلك التلميذة، علما أنها الأولى في قسمها. أو يعود إلى المستوى المرتفع الذي يبدو فيه التلميذ المغربي. علما أنّ هذا الكتاب لا يمكن أنْ يستوعب بيسر ما لم يمر التلميذ بالمرحلة التحضيرية، ولسنا ندري هل عممت هذه المرحلة في البلد الشقيق ليكون هذا المستوى الجيد في معلومات الكتاب. وأما من جانب المفاهيم النحوية فنجد الكتاب يركز على الجمل الفعلية من خلال توظيف الأفعال المثبتة والمزيدة والصحيحة والمعتلة في بناء تراكيب مكتسبة وتراكيب حديثة، إضافة إلى بعض معطيات التمييز والاستثناء والنداء، واستثمار ذلك في ملء الفراغ ضمن الفقرات التي ينجزها التلميذ . وهذا نراه يتعدى مستوى تلميذ هذه السن.

**من حيث أفضلية أحدهماعلى الأخر: بعد التفحص الدقيق والمعاينة الشاملة رأينا ان نقول:

ان الكتاب المغربي أفضل ض الكتاب الجزائري؛ من حيث:

1 – تنوع موضوعاته :حيث نجد نصوصه تجمع بين الأصالة والمعاصرة في تنوع تلك الموضوعات، أضف إلى هذا أننا نجد نصوصا قديمة

نوعا ما ونصوصا حديثة؛ وهذه الأخيرة تشمل على معطيات عصرية، مثل المصطلحات العلمية الموظفة فيه، وهي غائبة في الكتاب الجزائري بشكلّ معتبر، وهذه المصطلحات يراها ويسمع عنها التلميذ الجزائري دون تجسيدها في لفته.

2 – **رصيده المعرفي** : وأما تنوع موضوعات الدرس كان طبيعيا أن يكون رصيد الكتاب المعرفي غنيا وثريا؛ حيث وظفت أغلب المصطلحات والمفاهيم المحيظة ببيئة التلميذ وسنه. وصاحب ذلك جملة المفاهيم العلمية والنحوية في الرصيذ المعرفي المتنوع في لغة تلميذ هذه المرحلة، إلى درجة تحسن بالعجز اللغوي **أو** الفقر الذي ظهر في الكتاب الجزائري، والذي غابت عنه كثيرا من ا المفاهيم[3].

3 –**كثرة توظيفه للمصطلحات العلمية:** من المصطلحات العلمية ألتي استطعت حصرها في هذا الكتاب هي 48 مصطلحا علميا عصريا وربما غابت عني مصطلحات أخرى في الوقت الذي نجد الكتاب الجزائري لا يوظف إلا 16 مصطلحا، دون أن ننسى تلك الألفاظ الحضارية التي تعد من المصطلح الحديث – وهي كثيرة في الكتاب الغربي. بل أعتبر ذلك من التخمة المصطلحية الجميلة التي. يجب ان يبرفها التلميذ في هذا السن. ويعضد هذا الجانب مصطلحات الحرف، وهي متنوعة جدا في الكتاب الغربي وقليلة جدا في الكتاب الجزائري بل هي مقصورة على الحرف.التقليدية البسيطة مثل: الفلاح والخباز والبقال ... وهذه يعرفها التلميذ قبل دخوله المدرسة.

4 –**كثرة توضيحه للكلّمات العامية:** ربما نجد بعض الكلّمات هي من قبيل الكلّمات العربيّة القديمة وأصبحت مهملة. وفي هذه النقطة يرى المجمعيون انه في حالة وجود ألفاظ قديمة لها قابلية الحياة، أو ألفاظ دارجة تقرب كثيرا

[3]- ينظر في ذلك ما يتعلق بكل محتوى كتاب من الكتابين.

للفصحي يفضل إحياؤها وتوظيفها،وهذا ما قام به هذا الكتاب . وهذه النقطة تحيلنا مرة أخرى إلى طبيعة النصوص الأساسية والتي هي من صميم اللّغة العربيّة التي لا تحسن فيها التكلّف أو التصنيع إلا ما ندر.

5 –**توظيفه لمكونات الشخصيّة الطفيلة:** ويتمثل ذلك في الأبعاد العرفية التي تحملها مضامين أفعال المعرفة مثل:يعرف/يتذكر/ يفهم/ يطبق/ يحلل/ يركب/ يقوم.

وأفعال الوجدان مثل: يستقبل/يتلقى/ يرد الفعل/يقبل/يرفض/يشعر/ يحس/ يدافع عن قيمة ما . وأفعال المهارة مثل: يصبغ/يرسم/يحاكي/يعالج جسدي/ينسق مع جماعة/يصنع/ يبتكر.

6 – **توظيفه للجانب الحسي والوجداني:** ويتمثل ذلك في؛ لنصوص التي تحمل مفاهيم الضيافة والأعياد وحسن المعاشرة وتبادل الهدايا، إضافة إلى تلك النصوص التي تتعلق بالجانب الاجتماعي من حيث التكافل في الشدة وزيارة الرضى. وكلّ هذا نجده غائبا بشكلّ صريح في الكتاب الجزائري. والذي كان يجب أن يمثله خير تمثيل تلك النصوص الأدبية أو الشعرية التي تحمل قيم الأخلاق وما يدعو إلى تبن كلّ ما يتعلق بالإقصاء. ونعلم أن المدرسة أيا كانت تسعى من خلال مناهجها إلى ,ء خلق المتعلم المتكامل الشخصيّة بأبعاذها المتمددة العقلية والوجدانية ، الاجتماعية والخلقية والنفسية. ومن أجل بلوغ هذا الهدف تتفاعل عدة متغيرات في الممارسة التّربوية مثل الدرس والمتعلم والظروف البيئية والمادية التي تتم فيها العملية التعليمية، وكذا النهج الذي يرسم الطريق لإحدأث التغيير في سلوك المتعلم باعتباره محور العمل التربوي"[4].

.7 –**توظيف الكتاب لمقدسات الوطنية وللتاريخ :** في شكلّ قصص أو روايات

[4] فتوحي محمد مساهمة تقويم المنهج العلمي مجلة التدريس الرباط:1985كلية علوم التربية العدد 8 ص 77.

مختصرة وهذا ما يربي في التلميذ حب الانتماء والواطنة. وما أحوجنا في هذه المرحلة إلى غرس قيم الخير وحب الوطن، وهذا يكون عن طريق المحفوظات الشعرية البسيطة، وبعض القصص والروايات المتواضعة. ويكون توظيف الخيال والتراث خير وسيلة تبليغ في هذه المرحلة التي تتطور فيها معلومات الطفل، رغم أنها تجنح للخيال.

وأمام هذه النقائص التي نسجلها على الكتاب الجزائري أمام نظيره المغربي والذي تجمعنا قواسم مشتركة كثيرة، كان علي أن أدق ناقوس الخطر أمام القائمين على أمر الكتاب المدرسي في الجزائر، لأقول لهم:

1 – لقد تأخرنا كثيرا في إعادة النظر في الكتاب المدرسي الجزائري. وكان من الأحرى أن يعاد النظر في الكتاب كلّ خمس سنوات على أقصى تقدير، علما أن التعديلات قد تكون سنوية، أو حسب المستجدات.

2 ٠ إنّ الكتاب المدرسي مهمة اللجان المختصة، لا مهمة الأفراد.

3–تتطلب الضرورات العصرية أن يكون الكتاب عصريا في مفاهيمه وبناه. ويعتمد التغيرات العصرية التي يشهدها المجتمع الجزائري في كلّ أبعاده[5]. ويضاف إلى هذا ان تطوير الناهج يتم من خلال الراحل المتكاملة، والتي يستوجب أن تتوضح فيها:

- **تحديد الغايات:** اتخان القرارات تتعلق بالرامي الرئيسية لنظام التعليم وعلاقة المنهج التركيب التنظيمي المدرسي.
- **التخطيط:** ترجمة الغايات إلى: مرامي وأهداف المنهج/ المضادين/ استراتيجيات التعليم والتعلم.
- **الاختبار التمهيدي:** اختبار ذلك في بعض الأقسام أو في بعض

أقصد هنا : البعد الوطني والحضاري والعلمي والعصري والديمقراطي وفيها تتمثل كل قيم المجتمع المتطور - الذي يهتم بمنظومة التربوية لانها هي التي ستخلق له حيلا يعتمد على نفسه يحب وطنه ويتفانى في [5]خدمته.

الدوائر، ورصد النتائج الصادرة عن ذلك وملاحظات المدرسين والخبراء والتربويين والأكاديميين لوضع التوصيات من أجل التعديل والإصلاح.

- **الاختبار الميداني الموسع:** وهذا بعد استبعاد كلّ النقائص الممكنة، ويمكن بعد ذلك الفعل التربوي من أن ينال حقله ومراميه الخاصة به. وهذه المرحلة هي مرحلة التعميم ولايعني أنها لا تخضع للمراجعة، بل من خلال المعلومات العلمية التي تأتي من المختصين يمكن اتخاذ القرار المنّاسب بشأن المنهج بالتعديل أو الإيقاف.

4- الاستئناس بما يؤلف خارج الوطن، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في بناء برامجها وكتبها، وهذا ليس عيبا.

5 - توسيع الاستشارة - قدر الإمكان – لإخراج كتاب مدرسي يستجيب للتغيرات الداخلية والعالية ويستوعب المفاهيم التي تستدعيها العولمة في بعدها الثقافي.

مدخل لمنهجية التحليل البنيوي للسان

الأستاذ سليم بابا عمر

عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

يتميز اللسان البشري في منظور اللسانيين الوظيفيين عن غيره من الوسائل التبليغية الأخرى بكونه مزدوج التقطيع، ومعنى هذا أن الأقوال اللسانية مركبة من عناصر دنيا على مستويين اثنين هما :

1 .مستوى التقطيع الأول: الذي يسمح بتحديد وحدات ذات مضمون معنوي (مدلول) وصوت ملفوظ (دال) وتشغل موضوع اختيار التكلّم، وتسمى هذه الوحدات باللفظات*[1]

– وعلى هذا الأساس نستطيع تقطيع التركيبة :

".…./ فـسـيـكـفيـكـــهــم / الله…"[2]

إلى سبع وحدات دنيا متتالية على الوجه التالي:

/ فـ/ سـ يـــــ كفـيــــ/ـــكـ/ـهــ/ـــم/

1 2 3 4 5 6 7

[1] انظر: سليم بابا عمروباني عميري، اللسانيات العامة الميسرة، ج1، علم التراكيب، الجزائر، أنوار 1990.
[2] قرآن كريم، مقطع من الآية 137 من سورة البقرة.

ويستحيل تحليل اللقطات المحصلة إلى وحدات دالةأصغر. والفائدة البيداغوجية التعليمية المنتظرة من التقطيع الأول تتمثل في.أننانحصل بواسطته على وحدات معنوية دنيا = لفظات يمكن إعادة استعمالها ، عند الحاجة ، في عدد غير متناه. من السياقات نذكرعلى سبيل المثال :

1- اللفظة /ف/:- وصل محمد/ ف / ـعلى

اجتهد عمر / ف /يـنجح

2- اللفظة / سـ/ :- من المؤكدأن المجتهد منكم / سـ/ ينجح

3- اللفظة/ يـ/ :- /يـ/ جري الطفل في البستان.

4- اللفظة / كفيـ / :- هذه الوجبة تـ/كفيـ/ني.

5- اللفظة /كـ/:- لا تضيع وقتـ/ك /في ما لا ينفعـ/ك

6- اللفظة/هـ/ :- كتابـ/هـ/مامفيد

7- اللفظة/ م/ :- عملكـ/م/جيد.

2- مستوى التقطيع الثاني: الذي يسمح بتحليل اللفظات إلى وحدات دنيا مجردة من كلّ معنى تتكون منها اللفظة.وتسمى هذه الوحدات بالحروف، وهي محصورة العدد في كلّ لسان، فيمكن مثلا تقطيع لفظة / كتاب/ إلى

خمس وحدات كالتالي:

كـــ/ ـــ/تــــ/ـــ/:ـ / ب

5 4 3 2 1

ونركز الاهتمام في ما يلي على وحدات التقطيع الأول أي اللقطات.

1

الركنان الأساسيان للسان

يرتكز اللسان أساسا على ركنين هامين هما:

أ) **القواعد التركيبية**، من جهة.

ب) **والوحدات المعجمية**، من جهة أخرى

فانطلاقا من معرفة :

– قاعدة تركيبية معينة مثل:

لغظة **من** فئة (ا) **+** لغظة **من** فئة **(ب)**

– والوحدات المعجمية التي تنتمي إلى الفئتين (أ) و (ب) مثل:

اللفظتان من فئة (أ)	رضا، الرجل، هذا......

اللفظات من فئة (ب)	عاقل، شجاع، وفيّ...

بإمكاننا تركيب عدد كبير من الجمل المختلفة، وهذا على النحو التالي:

رضا عاقل	الرجل وفي	هذا شجاع
رضا وفي	الرجل شجاع	هذا عاقل
رضا شجاع	الرجل عاقل	هذا وفي

وإذا كان من العسير على الانسان تخزين جميع الجمل التي يسمعها لإعادة توظيفها عند الحاجة، فان طريقة اكتساب لسان ما عن كريق استيعاب تراكيب بنيوية نموذجية معدودة لإنشاء عدد غير متناه من الجمل تبدو جد اقتصادية.

فمن الضروري إذن أن يتعرف المتعلم على:

أ- القواعد الاقترانية للفظات.

ب – أكبر عدد ممكن من اللفظات والغفئات التي تنتمي إليها ليتمكن من إدراك وإنشاء عدد غير متناه من الجمل التي تستجيب لشروط التبليغ.

2- **تحليل اللسان إلى لفظات**

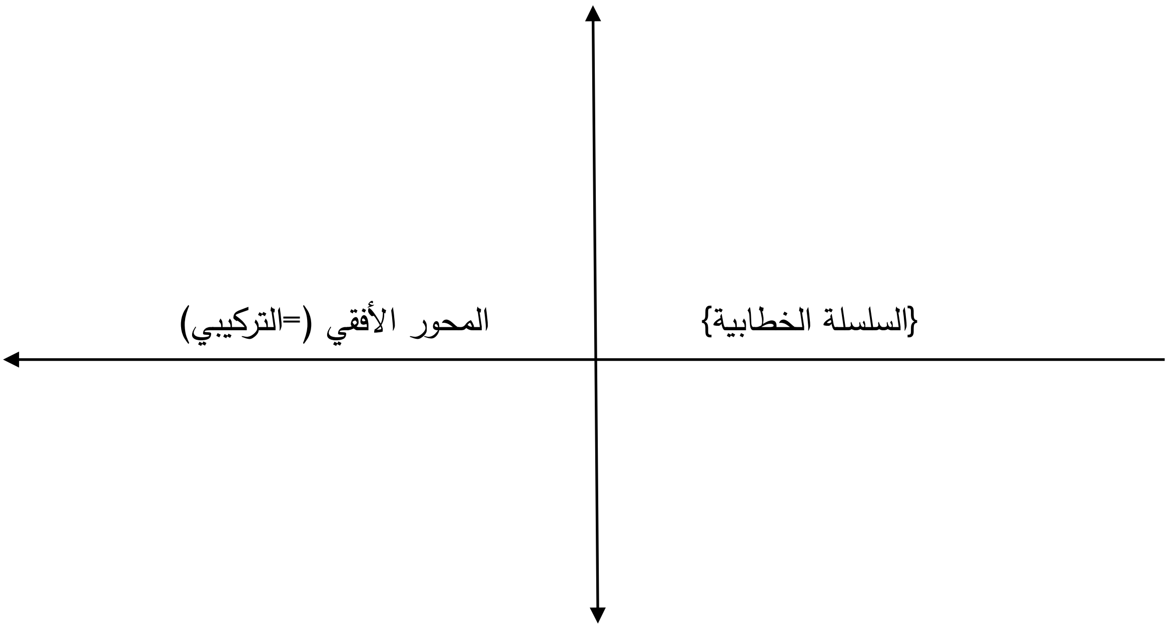
إنّ الغاية الأساسية من تحليل السلسلة الكلّامية إلى لفظات هي عزل الوحدات المعنويةعن بعضها واستبيان مدلولها (أو مدلولاتها) قصد إشادة استعمالها في قوالب تركيبية جديدة من أجل تحقيق التبليغ.

وترتكز منهجية التحليل بالدرجة الأولى علىالمقارنة الموضوعية بين أقوال مختلفة للتعرف على مجالات التهاثل أو التباين التيتتمنز بهاأجزاء الخطاب قصد التوصل إلى تحديد عناصر دنيا مزودة بمعنى غير قابلة للتجزئة إلى

وحدات أصغر وان حدث ذلك فقدت مدلولها. ويتم التحليل البنيوي للسان علىمستويين اثنين.هما:

- مستوى المحور العمودي (= الاستبدالي).
- مستوى المحور الأفقي (= التركيبي).

كما يتضح من الرسم البياني التالي:



وسنحاول، عن طريق التحليل هذه ؛ بيان كيفية عزل اللفظات من جملة نموذجية والتعرف على أنواع الغئا ت التي تنتمي إليها هذه اللفظات حتى يتسنى لنا إعادة توظيفها في تراكيب أخرى لتأدية بلاغ معين.

التحليل العمودي (الاستبدالي) للسان

وللتعرف بدقة على ما نقصد بغئات اللفظات ينبغي الانطلاق من جملة قاعدية[3] آمعينة ٠ثل: ٠٠ يجتهد التلميذ العاقل ٠٠عن البديهي ان هذا المثال يشتمل على ثلاثة عناصر[4] هي: / **يجتهد/ التلميذ / العاقل/**

3 2 1

أ- **فئة اللفظة:** " التلميذ" للحصول على الفئة التي تنتمي إليها لفظة " التلميذ" ينبغي البحث عن الوحدات المعجمية التي بإمكانها ان تحل موقع / التلميذ/ من المثال المذكور دون المساس بسلامة التركيب.

بالجملة القاعدية ذات التركيب الشائع لاستعمال مثل البنية "مسند إليه+مسند "أو " مسند + مسند إليه"أو
[3]يقصد مسند+مسند إليه+فضلة"...
[4]لم نيتعمل لفظات في المؤنث أو المثنى أو الجمع، كما لم نقم بعزل أداة التعريف وذلك من أجل تبسيط البر هنه

ويمكن ان نحصل على ما يلي:

يجتهد	التلميذ	العاقل
	الرجل الولد الأستاذ	

نلاحظ أن جميع هذه الوحدات:

- مقترنة بأداة التعريف"الـ".

- مسبوقة بلفظة ذات صيغة مخالفة لصيغتها لا. تقبل الاقتران **بـ"الـ"** وهي لفظة" يجتهد".

- متبوعة بلفظة تابعة لها مقترنة – بـ ال " وهي لفظة "العاقل"

...ويستخلص من هذا أن اللفظات: /التلميذ/ – /الرجل/ ./الولد/ ٠ /الأستاذ/ ذ تحتل نفس الوقع التوزيعي من المحور التركيبي، فهي تتشكلّ إذن فئة تو١.بعية معينة نسميها (الفئة1).

وهكذا تصبح بنية الجملة القاعدية على الوجه التالي:

يجتهد (الفئة1) العاقل

وما يمكن ملاحظته أنه بإمكان عناصر (الفئة1) أن توظف في تراكيب أخرى حيث تضطلع بوظائف أخرى مثل:

رأي المدير	التلميذ
	الرجل الولد الأستاذ ....

فاللفظات تبقى منتمية إلى نفس الفئة (الفئة1) ولوتغيرت علاقاتهما الوظيفية[5] مع باقي مكونات الجملة.

ب–فئة الفظة: /يجتهد/

انطلاقا من الجملة:

"يجتهد (**الفئة1**) العاقل".

---

[5] أي انتقالها من وظيفة الفاعلية إلى المفعولية.

نركز على العنصر /يجتهدا/ ونبحث كما سبق عن الوحدات العجمية التي بإمكانها احتلال موقع /يجتهد/ من الجملة دون تهديم القول. فنحصل على ما يلي

يجتهد	(الفئة1) العاقل
ينجح يسافر …….	

نلاحظ أن اللفظات التي تمكنا من عزلها، خلافا لوحدات (الفئة 1) لا تقبل بتاتا الاقتران ب "الـ" التعريف. فهي تشكّل إذن مجموعة استبدالية خاصة نطلق عليها اسم (الفئة **2**) وتصبح بنية الجملة القاعدية كالتالي:

(الفئة2) (الفئة1) العاقل

جـ – اللفظة: " العاقل فئة".

بعد عمليتي عزل لفظات (الفئة 1) و(الفئة 2) بقي ان نجري نفس العملية التحليلية على لفظة/ العاقل / فنتحصل على ما يلي:

(الفئة 2) (الفئة 1)	العاقل
	الذكي المجد المتفوق ....

نلاحظ ان هذه العناصر:

– تتفق مع عناصر (الفئة في قبول الاقتران بـ" ال" التعريف، وبذلك فانها تخالف حالة وحدات (الفئة2).

– يمكن الاستغناء عنها دون تهديم القول/ يجتهد التلميذ/.

– توجد• في علاقة تبعية بالنسبة لوحد١ت (الفئة1)

فلنسم هذه المجموعة (الفئة3) .

وهكذا يمكن كتابة الجملة القاعدية كالتالي :

(الفئة2) (الفئة1) (الفئة 3)

وبالإضافة إلى ذلك يمكن إثراء هذه الغئات بعدد غبر متناه مؤثم اللفظات لانها تنتمي إلى قوائم مغتوحة يتزايد عدد لفظاتها على مر الزسان. وحتى يتشح الأمر أكثر، يمكن ان نطلق – مؤقتا ،على هذه الفئات التسميأت المعهودة في النحو

التقليدي كالتالي:

(الفئة 1)فئة ⟵ الأسماء.

(الفئة 2) ⟵ فئة الأفعال.

(الفئة 3) ⟵ فئة الصفات.

ويمكن كتابة الجملة القاعدية على النحو التالي :

(فئة الأفعال) (فئة الأسماء) (فئة الصفات)

وهذا لتسهيل بناء عدد غير متناه من الجمل الجديدة قياسا على البنية النموذجية للجملة القاعدية التي سبق ان انطلقنا منها. ومن البديهي انه توجد فئات أخرى وفئات فرعية لمذتعرض لها لتيسير استيعاب منهجية التحليل.

وهكذا يتجلى بوضوح أن هذا النوع من التحليل يتسم بموضوعية كبيرة إ.لا أنه ينبغي **أن** يستكمل بتحليل جمل أخرى للتوصل إلى ضبط القواعد المدققة التي تحكماللسان.

التحليل الأفقي التركيبي

ولقد تمكنا في ما سبق من:

- عزل لفظات الجملة القاعدية. - والتعرف على أنواع الفئات التي تنتمي إليها هذه اللفظات. إلا أنه في حالة تغيير ترتيب وحدات الجملة القاعدية فاننا نحصل بالطبع على بنيات أخرى قد تكون مقبولة أو غير مقبولة. فلابد إذن من مراعاة قواعد أخرى للحصول على جمل مقبولة كالقواعد الاقترانية والمعجمية التي يظهر أثرها في المستوى الأفقي أي التركيبي. فإذا كانت الجملة القاعدية: يجتهد التلميذ العاقل. مقبولة لأنها تخضع للقواعد التركبية والعجمية فإن التراكيب التي لا تتطابق مع هذه القواعد تكون غير مقبولة كما يوضحه الجدول التالي:

1	(الفئة2) يجتهد	(الفئة1) التلميذ	(الفئة3) العاقل	مقبول
2	ا(الفئة1) يجتهد	(الفئة2) التلميذ	(الفئة3) العاقل	غير مقبول
3	(الفئة1) يجتهد	(الفئة3) التلميذ	(الفئة2) العاقل	مقبول
4	(الفئة3) يجتهد	(الفئة2) التلميذ	(الفئة1) العاقل	غير مقبول
5	(الفئة3) يجتهد	(الفئة1) التلميذ	(الفئة2) العاقل	غير مقبول
6	(الفئة2) يجتهد	(الفئة3) التلميذ	(الفئة1) العاقل	غير مقبول

تنبيه: تشير النجمة الافتراضية* التي ترد٠ قبل تركيب ما إلى عدم قبوله لخروجه عن القواعد اللغوية السليمة.

نلاحظ ان هذا الجدول يعبر بوضوح عن عدم عشوائية ترتيب الوحدات داخل

الجملة؛ فهو يخضع لقيودوقواعد تركيبية معينة ينبغيمراعاتها ليكون القول سليما مؤديا.وقد تبين لنا من خلال الجدول أنه يجب ترتيب عناصر الجملة عنى منوال معين لتكون الجملة مقبولة وما خرح عن الترتيب المقبول يشكلّ تراكيب عشوائية مثلءالنمانج (2) و (4) و (5) و (6) من الجدول. ومن هذا القبيل الخلل المنجز عن عدم التطابق بين اللفظات نحو:

يجتهدان التلميذ العاقلة.

ومن هذا القبيل أيضا الخلل المترتب عن عدم خضوع التركيب – للقواعد المعجمية مثل:

* ناح	التراب	الذكي
(الفئة 2)	**(الفئة 1)**	**(الفئة 3)**

رغم انه يتفق شكلّا مع القواعد التركيبية. فهذا القول، وإن كان مقبولا تركيبيا فإنه مرفوض معنويا.

الحصيلة

من الواضح أننا، بعد إجراء عمليات التحليل العمودي والأفقيعلى جملة معينة تمكننا في النهاية من التعرف على:

أ- قاعدتين تركيبيتين اثنتين هما:

لفظةمن (الفئة 2) + لفظةمن (الغئة1) + لفظةمن (الفئة 3)

لفظةمن (الفئة 1) + لفظةمن (الغئة3) + لفظةمن (الفئة 2)

ب- ووحدات الفئات الثلاث وهي:

(1)

لفظات (الفئة1)	التلميذ، الرجل، الولد، الاستاذ...

(2)

لفظات (الفئة2)	يجتهد، ينجح، يسافر...

(3)

لفظات (الفئة3)	العاقل، الذكيّ، المجد

وبإمكاننا أخيرا تركيب شرات الجمل السليمة الجديدة التي لم تسبق لنا كما يتضح من الجدولين التاليين:

أ ٠بالنسبة للقاعدة التركيبية (1) :

لفظة من(الفئة2) + لفظة من(الفئة1) + لفظة من(الفئة3)

يجتهد		العاقل
ينجح	التلميذ	الذكي
		المجد
يسافر	الرجل	المتفوق
....	الولد	....
	الاستاذ	

من الواضح انه من الممكن استخراج الجمل التالية من الجدول على سبيل المثال لا الحصر:

- يسافر الرجل المتغوق.
- يجتهد الأستاذ المجد.
- ينجح الولد الذكي.
- ....

ب - بالنسبة للقاعدة التركيبية(2):

لفظة من(الفئة1) + لفظة من(الفئة3) +لفظة من(الفئة 2)

التلميذ		يجتهد
الرجل	العاقل	
	الذكي	
	المجد	
الولد	المتفوق	ينجح
الأستاذ	……..	يسافر
……..	الاستاذ	………

من بين الجمل التي يمكن تركيبها نذكر:

- الولد المتفوق ينجح.
- الأستاذ العاقل ينجح
- الرجل الذكي يسافر.

هذا بقطع النظر عن الجمل البسيطة التي بإمكاننا الحصول عليها بعد إسقاط الفضلة مثل:

- يسافر الرجل/ الرجل يسافر.

- الأستاذ ينجح

- / ينجح الأستاذ.

- الولد يجتهد/ يجتهد الولد.

الخلاصة

يستخلص مما سبق أنّ الكلاّم يتركب من وحدات معنوية تنتمي إلى فئات معينة يمكن استبدالها بمثيلاتها الفئوية **عموديا** مرتبة **وفقا** لقواعد تركيبية ة معجمية أفقيا.

وبعبارة أخرى يتم اكتساب لغة ما عن طريق التحكم في قواعدها التركيبية واستيعاب أكثر ما يمكن من وحداتها المعنوية.

وبكلّمة ، فإن طريقة التحليل اللساني هذه تسمح بتحديد وحداتمعنوية يمكن اعادة توظيفها لتأدية بلاغ ما ولا حاجة إلى الإطالة في تعداد مزايا هذا النوع من التحليل في الميدانين البيداغوجي والتعليمي

تعريب العلوم ودوره في التنمية في الوطن العربي

الدكتور سعيد كناي
عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

1 – مدخل: يعيش العالم العربي في السنوات الأخيرة تحولات كبيرة في جميع الميادين سواء السياسية منها **أو** الاقتصادية **أو** الثقافية، لكن لا تزال تعترضه عقبات وصعوبات جمة للتغلب على مشاكلّ التنمية الشاملة.

إن أهم هذه المشاكل مشكلّتان مرتبطتان ببعضهما البعض وهما التعليم والبحث العلمي والتنمية، فالمجتمع يتقدم ويزدهر حين يتحسن مستوى التعليم والبحث العلمي ويتخلف المجتمع بتأخر البحث العلمي وتدني مستوى التعليم. لذلك فالوضع الذي نراه اليوم في العالم العربي لا يبعث على الارتياح لتدني مستوى التعليم بشكلّ كبير قد يهدد مستقبل الأجيال القادمة.

إنّ أسباب تدني مستوى التعلم والبحث العلمي كثيرة ومنها قلة الموارد البشرية والمالية وضعف التخطيط وعدم تسهيل نقل التكنولوجيا من الدول المتقدمة لكن لا يمكن أن نغفل أن للغة التعليم أثرا كبيرا على مستوى التحصيل العلمي للطلاب ومدى استيعابهم للدروس التي يتلقونها، وهو ما يفسر كون دول العالم تفرض اللّغة الوطنية[1] كلّغة أساسية في التعليم ذلك أنّ توظيف التكنولوجيا لا يكون إلّا باللّغة الوطنية لجعلها متداولة على مستوى النّاس العاديين. وسنتطرق في هند الورقة إلى واقع التعريب في الجامعات والمؤسسات الاقتصادية العربيّة ثم نرى واقع التنمية في الوطن العربي ودور التعريب في الحصول على التنمية الشاملة.

ا [1] د عثمان سعدي "تعريب العلوم والتكنولوجياوتوطينها"يومية المساء،العدد الصادر يوم 1999l10l15 الجزائر.

2- واقع التعريب في الجامعات العربيّة:يعيش العالم العربي وشعا غير مستقر في ميدان العلوم والتكنولوجيا. ففي حين أنّ التعليم الثانوي معرب في معظم البلدان العربيّة فإن الجامعة تعيش ازدواجية لا تحسد عليها، فالعلوم الاقتصادية والإنسائية معربة غالبا في الوقت الذي نرى أنّ ميدان العلوم والتكنولوجيا بقي بعيدا عن اللّغة العربيّة في معظم جامعات العالم العربي باستثناء الجامعات السورية والعراقية وبعض الخطوات المحتشمة في بعض دول المغرب العربي كالجزائر وليبيا.

إنّ هذا الوضع مؤسف كثيرا خاصة إذا علمنا أنّ دولا صغيرة كفيتنام وبلغاريا واليونان تدرس العلوم بلغاتها، حتى إسرائيل أحيت اللّغة العبرية التي تعد لغة ميتة مندثرة، وكذلك دولة مثل تنزانيا التي تعتمد اللّغة السواحلية تعليما وإدارة.

إنّ أسباب تعثر التعريب في الجامعات العربيّة كثيرة ويمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

- غياب القرار السياسي الواضح وتردد بعض مسؤولي تعريب التعليم العالي وعدم اقتناعهم بجدوى التعريب بحجة عدم استيعاب اللّغة العربيّة للعلوم.
- غياب خطة عمل منهجية لتعريب تدريجي وشامل.
- نقص الكفاءات العلمية العربيّة واستخدام الأستاذ الأجنبي في التعليم العالي.
- قلة الوثائق العلمية باللّغة العربيّة كما ونوعا فمثلا بينت بعض الدراسات[2] أنه ترجم من عام 1970 إلى 1980 في البلاد العربيّة 2840 كتابا وكان نصيب الكتب العلمية 14% فقط.
- عدم التنسيق بين الجامعات العربيّة وعدم ارتباطها ببعضها البعض

[2] شحادة الخوري اللغة العربية والتقدم العلمي والثقافي في الوطن العربي مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب-دمشق العدد الأول مارس 1991 ص 29-42.

باتفاقيات تعاون أو توأمة.

- عدم توحيد المصطلحات داخل الوطن العربي وأحيانا داخل القطر العربي الواحد رغم المجهودات الجبارة التي قام بها مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي بالرباط والركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق وعمان والقاهرة وبغداد وبعض مراكز التعريب في الجامعات العربيّة كجامعة الملك عبن العزيز بجدة وجامعة التكنولوجيا ببغداد ووحدة التعريب والترجمة بالخرطوم.

3- واقع التعريب في المؤسسات الاقتصادية: بالرغم من التعامل المباشر لمعظم المؤسسات الاقتصادية مع الجمهور الواسع فان التعريب فيها لا يزال في بداية الطريق وخاصة في بعض دول الغرب العربي، وهو ما ساعد على خلق جو غير سليم بين إطارات هذه المؤسسات وعمالها وعلى خلق صعوبات في الإعلام والاتصال بين إطارات هذه المؤسسات وأفراد الشعب. فالمهندس الفلاحي يجد صعوبات كبيرة في التفاهم مع الفلاحين وكذلك الطبيب مع مرضاه والبيطري مع مربي الماشية والمهندس المدني مع العمال والبنائين. ان هذه الصعوبات طالت حتى السياسيين الذين يريدون إقناع الشعب ببرامجهم بلغة غير اللّغة التي يفهمها. لقد أدى هذا الأمر إلى قطع المثقفين والمسيرين عن الجماهير وجعلهم معلقين في أبراجهم العاجية غير قادرين على حل مشاكلّ هذه الجماهير. إذا كان هذا الوضع يقع بشكلّ كبير على عاتق الجامعة التي لم تقم بتعريب التعليم فيها وان المؤسسات الاقتصادية ما كانت إلا جهازا لاستقبال خريجي هذه الجامعات لتوظيفهم، فان اللوم لا يقع على الجامعة وحدها. فمثلا في الميدان الإداري للمؤسسات لبعض الأقطار لم تعرب إلا وثائق قليلة وبقيت جل المراسلات والمداولات والعقود تحرر باللّغة الأجنبية وهذا رغم ان معظم

خريجي الجامعة في ميدان الإدارة والعلوم الاقتصادية هم من الدفعات المعربة التي وظفت للعمل في المؤسسات بلغة لا تحسنها.

4-واقع التنمية في الوطن العربي: تعاني الأمة العربيّة من تخلف كبير. رغم ان بعض الأقطار منها تملك دخلا معتبرا نتيجة للثروات الكبيرة التي تزخر بها الأرض العربيّة كالبترول والثروات العدنية مما جعل الدخل القومي في البعض منها يفوق 10000دولار للفرد الواحد كما هو الحال في قطر والكويت. وان امتلاك الثروات واستيراد المعدات لم يؤد إلى زيادة معتبرة في التنمية إذ تشير بعض الإحصائيات[3] [4].ان نسبة الأمية في الوطن العربي تتعدى 40% ومستوى الخدمات الطبية متدن، وأن أكثر من50%من حاجات الوطن العربي الغذائية مستوردة من الخارح. ويعاني أكثر من 50%من سكان الوطن العربي من سوء التغذية ومتوسط حياة الفرد منخفض ونسبة وفيات الأطفال كبيرة، كما يعاني معظم سكان البلدان العربيّة من سوء السكن واكتظاظه ، فمتوسط عدد الأفراد في السكن الواحد يفوق عشرة أشخاص في بعض الدول، أما نسبة السكان النشطين اقتصاديا فلم تتجاوز 27 % في سنة 1984وهي نسبة ضعيفة مقارنة بمعدل بلدان العالم الذي يصل إلى 40.7%كما تتميز **اليد** العاملة العربيّة عموما بتدني المهارات، فأكثر من 40% منها تعتبر عمالة غير مؤهلة.في مقابل هذا كلّه نرى دولا كسنغافورة وهونغ كونغ التي لا تملك ثروات تنكر -وبدأت من لا شيء باستثناء ميناء بحري وصلت إلى ما وصلت إليه باعتمادهاعلى القوة الذاتية المتمثلة في علمائها ومهندسيها.

---

[3] المنظمةالعربية للتربية والثقافة والعلوم" موجز استراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي" المجلة العربية للعلوم العدد 15 ص 61-68.

[4] محمد عدنان وديع الموارد البشرية واستراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي" المجلة العربية للعلوم العدد 17 ص 5-32.

ان الطريقة التي تتبعها معظم الأقطار العربيّة للحصورل على التنمية لم تعط النتائج المبتغاة، فمثلا بناء العامل الجاهزة على طريقة المفتاح باليد أو شراء التجهيزات العصرية لم يؤد إلى نقل حقيقي للتكنلوجيا، وحتى إرسال البعثات العلمية أدى إلى زيادة هجرة الأدمغة إلى البلدان التقدمة بدل زيادة الكفزءات العلمية في الوطن العربي. أما الاعتماد على الخبرات الأجنبية في أكثر من 785 من الاستثمارات الإجمالية فلم يساعد على الحصول على التقنيات العالية فغي مصر مثلا[5] تم في وقت ما بناء معمل لصناعة الانابيب الأيونية الحرارية thermoionic tubes لكن ما ان تم انجاز العمل حتى غزا الترانزيستور العالم مما يدل على ضعف في التخطيط أو إهمال لأهل الخبرة من الوطنيين.

لا يمكن للوطن العربي أن يتقدم وينمو نموا كاملا اعتمادا على نقل غير فعال للتكنولوجيا باستيراد الآلات والمعامل ولكن يجب أن توطن العلوم في البلدان العربيّة بنشر واسع للثقافة اسمية وتكوين الإطارات الكافية والكفؤة باللّغة العربيّة.

لقد عرف البعض[6] التنمية الاقتصادية بأنها مجموعة التبادلات التي تحدث في مجتمع يسعى لتحقيق نمو يعتمدا على الإمكانيات الذاتية في فترة قصيرة من الزمن وبمعنى آخر فالتنمية هي التعبير النوعي !لخطط في جميع القطاعات وهي المعيار الذي تقاس به درجات التقدم. لا يمكن إذن تحقيق هذه التنمية دون الاعتماد على المعرفة العلمية والبحث العلمي في الدراسة والتخطيط والتنفيذ. لقد قال نهرو[7] "إنّ العلم وحده هو الذي يمكنه من حل

---

[5] Mohamed abdusalem science technology and science education in the devlopmente of the south mai 1991

[6] حول نضال محمد الريس" وجهة نظرحول البحث العلمي في التنمية مجلة التعريب العدد 3 ص 91-101.

الأمانة العامة اتحاد المجالس البحث العلمي العربية دراسة حول استراتيجية عربية لنقل وتطوير العلوم

[7] والثقافة في الوطن العربي.

مشاكلّ الجئ والفقر والمرض والأمية لبلد غني يسكنه شعب جائع وإن المستقبل سيكون للعلم وإلى أولئك الذين يصبحون أصحابا للعلم". فما هو واقع العلم وإقليم في الوطن العربي؟ وكما قال روني ماهيو المدير العام لليونسكو (1965) بأنه "لا يكمن لأي بلد ان يكون حرا إلا إذا كان يملك علماءه وتقانييه ,, فهل تملك الأمة العربيّة علماءها لتصح حرة وتنمو اقتصاديا وما مدى حصوإل ذاك فعلا؟

5-٠واقع البحث العلمي في الدول العربيّة: يعاني البحث العلمي في الدول العربيّة من مشاكلّ عديدة، فالجامعات العربيّة لا يتجاوز عددها 90 جامعة ومعظمها حديث النشأة إذ حوالي 87% منها تأسس بعد منتصف هذا القرن. كما أن عدد الطلاب إلى عدد أعضاء هيئة التدريس غير مقبول على العموم إذ يبلغ معدل مجموع الدول العربيّة 1:29 مقارنة مع المعدل المقبول عالميا الذي هو بحدود. 1:10إلى 1:15 وتبلغ هذه النسبة حدودا خطيرة في بعض الدول كسورية وموريتانيا أين قاربت 1:90 وهذا ما يؤدي إلى تركيز هذه الجامعات على التدريس بدل البحث العلمي لان حالات كهذه ينخفض فيها معدل تفرغ أعضاء هيئة التدريس للبحث العلمي إلى 10./ء فقط.

إنّ ضعف الإمكانات البشرية يصبح جليا بالمقارنة مع الدول المتقدمة ذ فعدد الباحثين لكلّ عشرة آلاف من القوى العاملة في الأقطار العربيّة مجتمعة يساوي حوالي 3.8 بينما يتقدم اليابان بحوالي 15 مرة على الأقطار العربيّة مجتمعة وفرنسا 10 مرات، بينما فيما يخص القوى المساعدة للباحثين أي التقنيين فهناك 1.5 تقني لكلّ ألف مواطن في الوطن –العربي مقارنة بـ 4 تقانيين في اليابان و9 في انكلّترا.إضافة إلى هذا تعاني معظم مراكز البحث والجامعات العربيّة من قلة الانفاق المادي عليها فنسبة الاتفاق على البحث والتطوير من مجمع الدخل المحلي الإجمالي لمجمع الأقطار العربيّة في سنة

1984 بلغ نسبة 0.2.% مقارنة مع 2.21%بالنسبة لليابانو2.22 %بالنسبة لفرنسا وهو أقل حتى من المعدل العام للدول النامية الذي يبلغ 0.4٠ %وأقل كذلك عما تبذله إفريقيا (0.36%).

أما الجامعات العربيّة فلا تصرف أكثر من 5 %من ميزانيتها على البحث بينما تصل هذه النسبة في البلدان التقدمة كالولايات التحدة إلى 24. %أما فيما يخص النشر العلمي فلا يتعدى عدد الدوريات العلمية في الأقطار العربيّة 230 دورية ويتميز معظمها برداءة الطباعة وعدم الاستمرارية والانتظام في الصدور، ولا تتعدى انتاجية الباحث العربي 0.5 %بحث سنويا وهي انتاجية منخفضة جدا. أما عدد الكتب المنشورة فلا يتعدى 43 كتاب لكلّ مليون نسمة وهو عدد ضئيل إذا قارناه بعدد 542 كتاب لكلّ مليون نسمة في أوروبا.

6-دور التعريب في التنمية: يتضح مما سبق ان الأمة العربيّة تعاني من تخلف كبير في البحث العلمي والتنمية، لهذا يجب وضع استراتيجية شاملة للنهوض بالأمة العربيّة مرتكزة على عومم وعلى إعداد القوى البشرية العلمية المؤهلة، إذ لا يمكن لأية أمة ان تقدم وتنمو اقتصاديا واجتماعيا دون تقدم علمي. وتقترح الدراسة التي قامت بها الهيئة العربيّة للطاقة الذرية[8] لبناء العلم في **أي** مجتمع،. ٦, الاهتمام بالتعليم التقني والمهني وربط المؤسسات الانتاجية بمؤسسات البحث العلمي ووضع للجماهير فهل يمكن ان يتم هذا بغير اللّغة العربيّة؟ وهل يمكن للأمة العربيّة ان تساهم في بناء صرح الحضارة الانسانية بغير لغتها التي بنت أمجادها؟ انه لا سبيل لها في اكتساب التكنولوجيا والحصول على التنمية الشاملة غير الاعتماد على الانسان العربي التقن لعلوم العصر بلغته.

[8]د مصطفى حجازي التعليم الجامعي مجلة التعريب العبية العدد 3 ص 53-73.

إنّ عدم اعتماد التعريب يؤدي إلى فقدان الوحدة الثقافية المبتغاة بين الدول العربيّة، فلا يستطيع البحث العلمي العربي **ان** يتابع لأنه يصدر في إحداها بلغة لا تحسنها الأخرى، فالبعض يستخدم اللّغة الفرنسية والآخر يستخدم اللّغة الانجليزية أو الألمانية. أما داخل القطر العربي الواحد، فعدم استعمال اللّغة العربيّة يؤدي إلى خلق ازدواجية قد تشكلّ خطرا على الوحدة الوطنية، ثم إن معظم الجامعات العربيّة لا تمنح الشهادات العليا كالدكتوراه وربما حتى الماجستير، لذلك تلجأ إلى بعث طلابها إلى مختلف دول العالم فيتعلمون بلغات مختلفة كالروسية والألمانية، ثم يجبر هؤلاء حين عودتهم إلى الوطن العربي على استعمال لّغة أجنبية أخرى قد لا يحسنونها.

إن استعمال لغة أصلية واحدة ضروري ولا يمكن أن تكون هذه اللّغة في الوطن العربي إلا اللّغة العربيّة. وإن استعمال اللّغة العربيّة يساعد في تكوين القوى البشرية والنشر العلمي، وعلى التقليل من الصعوبات التي يعانيها الطلاب باعتمادهم على اللّغة الأجنبية التي تؤدي إلى قلة استيعابهم وتمثلهم للعلوم، فينخفض مدى التحصيل العلمي ويتدنى مستوى التعليم بشكلّ عام وهو ما يؤثر سلبا على التنمية لما للتعليم الجامعي من دور فيها. كما يساعد التعريب أيضا في تسهيل التنسيق بين مراكز البحوث في الأقطار العربيّة وتبادل الخبرات وعلى توسيع الثقافة العلمية في الأوساط الشعبية والكفاءات المتوسطة التي لا يمكن للأمة **ان** تنهض بدونها.

يسهل استخدام اللّغة العربيّة كذلك من تعميق الروابط بين مؤسسات البحث العلمي وبين القطاعات المستخدمة والمؤسسات الانتاجية وهو ما يفتح للبحوث آفاق التطبيق والاستغلال، فلا يمكن للجامعة أن تبقى بمعزل عن المجتمع وخطط التنمية بل يجب أن تساهم ببحوثها هذه في خدمة التنمية.

ثم لا ننسى أن اللّغة العربيّة عنصر هام في بناء شخصيّة المواطن

العربي. وتعلمه بلغته يقوي عزته ويربطه بماضيه وتراثه العام وهو ما يكمل التحرر الفكري للأمة العربيّة ويعينها على كسر طوق التخلف والتحرر من انواع التبعات الاقتصادية والثقافية والعلمية ويساعد على وحدتها، وهو الأمر الذي يجمله الدكتور أحمد عمر يوسف، مدير مركز التعريب بقوله: "إن لغة الأمة، أية أمة هي ماضيها وحاضرها ومستقبلها وملامحها وقسمات وجهها التي تعرف بها وتميزها عن الأمم الأخرى. والاعتزاز باللّغة والتمسك بها والذود عنها أول حطوة في طريق البناء والصعود في مدارج الرقي".

.لكن هنالك جملة من التساؤلات التي قد يطرحها البعض ومنها : هل يمكن أن نواكب التطور العلمي والانفجار المعلوماتي على صعيد العلوم الحديثة باستعمال اللّغة العربيّة أن تستوعب هاته العلوم؟ ولماذا لا يأخذ.العلماء مباشرة من اللّغة الأجنبية؟ للإجابة على هاته التساؤلات نقول بأنه حقيقة لا يمكن ترجمة كلّ جديد إلى اللّغة العربيّة، لكن هل بمقدور جميع أفراد الأمة أن يأخذوا مباشرة من اللّغة الأجنبية؟ إن من يستطيع ذلك هم أصحاب الكفاءات العليا والذين يحسنون اللّغة الأجنبية فقط؟ وكما يقول الدكتور حسين سليمان قورة ,لأن الأخذ من اللغات الأجنبية لا يقف عند حد الأخذ إذا أريد به تطوير المجتمع، وإنما لا بد أن ينزله إلى ميدان التطبيق الذي يشارك فيه المواطنون من كلّ المستويات الثقافية، ويحتاجون إلى أن يتابعوه ليحسنوا المشاركة، فلا بد إذا ان يكون في متناول ما يعرفون من لغتهم إلا صعب على الآخذ ان ينزل به إلى مستوى التنئين والتطوير للمرافق الاجتماعية ...ان التنمية الشاملة للوطن العربي تحتاج إلى الزيادة في الكفاءات وخاصة على مستوى التقانيين وأفراد الشعب عامة وهذا لا يمكن حدوثه دون استعمال اللّغة التي يتداولها أفراد الشعب. فمثلا حين يصمم المهندس المعماري بناية ضخمة ويضع المخططات لها، فانه يحتاج إلى عمال مهرة لتنفيذ تصميمه وإقامة البناية باستعمال مواد

البناء المناسبة وفي الوقت المخصص لتنفيذ المشروع، فهل يستطيع العمال تنفيذ ذلك إذا خوطبوا بغير اللّغة التي يفهمونها؟ وكذلك الطبيب هل يستطيع تشخيص المرض دون مخاطبة المريض بلغة عربية مبسطة لمعرفة أصل الداء الذي أصابه؟ وهل يستطيع المهندس الزراعي تحسين نوع البذور أو زيادة انتاج الحبوب أو الفواكه في منطقة فلاحية دون تبسيط طرق الري ومكافحة أمراض النباتات وتحسين السلالات للفلاح الذي لا يعرف إلا اللّغة العربيّة؟ ثم ان هذا لا يمنع العلماء وهم النخبة من ان ينهلوه ويستوعبوا الجديد في كلّ علم وفن بكلّ لغات العالم، بل واجبهم ان يفعلوا ذلك ثم يقدموه بعد استيعابه للجموع العريضة من الجماهير لتواكب الأمة كلّها ركبالحضارة.

إنّ الأمة العربيّة مطالبة اليوم ان تستعيد دورها الريادي للحضارة الانسانية حينما كان علماؤها روادا في الكيمياء والصيدلية والرياضيات وجامعاتها في الاندلس وشمال إفريقيا تعج بالطلاب الأوروبيين، ولا يمكن أن يتحقق لها ذلك إلا بإعادة الاعتبار للفتها رمز حضارتها وعزتها.

الخلاصة: تزدهر الأمة وتنمو بنمو لغتها ٠ والأمة التي تشكو من ضعف أو عجز في لغتها تحكم على نفسها انها أمة مختلفة عاجزة، وهل هناك تخلف أكبر من عدم انتشار العارف والعلوم في أوساط أفراد الأمة والتخلف عن مسايرة ركب الحضارة الانسانية؟

لهذا فعلى الأمة العربيّة إذا أرادت تنمية شاملة أن تعمل على عصرنة لغتها وعلى توطين العلوم بها دون إغفال تعليم اللغات الأجنبية وخاصة الانجليزية وذلك من أجل استعادة مكانتها والقيام بدورها الريادي بالمساهمة في تقدم الحضارة الانسانية.

تعليمية النص الأدبي في التعليم الثانوي

الدكتورعبد الجليل مرتاض
عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

1- الجذور الخلفية للدرس الأدبي عند العرب:

لعلنا لا نكون مبالغين إذا قلنا إن تاريخ تدريس النصوص العربيّة وتدارسها تاريخ جذوره ممتدة إلى عهد أدبي بعيد، ولكن نواته الأولى بذرت بوجه خاص على عهد النبي صلى الله عليه وسلم الذي كان يستفتى فيفتي، ويسأل عما غمض على بعض المسلمين في النص القرآني فيجيب ويبين وكان1 ايتدارمس النص القرآني وجبريل مرة في كلّ عام، ومرتين في رمضان آخر حياته. وتطور الدرس الأدبي من صدر الإسلام، ولكنه تطور لم يكن يفصل بينه وبين عناصر اللسان العربي العامة أي فاصل، إذ كان أمشاج أخلاط من اللّغة غريبها وشاذها، شائعها ونادرها، ومن النحو والصرف والبلاغة ....

ومنذ العصر العباسي رأينا كتبا ضخمة وشاقة تؤلف في النصوص الأدبية الراقية تحت عناوين ومحاور مختلفة من أبرزها : الكامل والفاضل للمبرد وعيون الأخبار وأدب الكاتب لابن قتيبة، والحيوان والبيان والتبيين للجاحظ. .. . إلى جانب ظهور مؤلفات مبتكرة في النصوص القرآنية كمعاني القرآن ومجاز القرآن لأبي عبيدة، وتأويل مشكلّ القرآن لابن قتيبة، ومجازات القرآن للشريف الرضي دون أن يغيب عن أذهاننا طبقات الشعراء لابن سلام الجمحي وسواه من أمات المصادر التي تناولت النص الأدبي وشرحته شرحا أدبيا لا يخلو من أهداف تعليمية وتربوية وتثقيفية وعلمية.

نشير إلى ما أشرنا إليه سابقا، لأننا لا نستطيع أن ننكر وجود مدرسين فنيين لتدريس النصوص الأدبية واللغوية منن صدر الإسلام. كيف ننكر هذا ونحن نعرف علماء ورواة محترفين ممن اتخذوا التعليم مهنة للارتزاق؟ منهم:

1) سعد بن شداد اليربوعي المعاصر للفرز دق؛ حتى انه لسمي سعد؛ الرابية لأنه كان يجلس على رابية ويعلم النّاس دروسا نحوية [1].

2) ومثل السابق في اللّغة والأدب أفار بن لقيط [2].

3) أبو عمر وبن العلاء الذي كانت حلقته متوافرة والمتعلمون حوله عكوف[3].

4) أبو البيداء الرباحي الذي كان يعلم بالبصرة الصبيان طوال عمره [4].

5) أبو مالك عمر وبن كركرة الذي كان يعلم في البادية ومثله أبو ثروان العكلّيء[5].

وأمثال من ذكرنا آنفا لا يكادون يحصون؛ فما بالنا بالمجهولين؟ ولكن هناك مؤدبين مشهورين لرجالات تاريخية، كالكسائي مؤدب الأمين. [6]. ويحيى بن المبارك (202هـ) مؤدب الأمون[7] ، وأبي عبد الله ا ليزيدي (310هـ.) معلم ولد المقتد وبالله[8].

2- مناهج التعليم عند العرب: ويبدو أن البرامج الخاصة للخواص كانت تسطر للمعلم من لدن والد أو وصي المتعلم بالنسبة لرجالات التعليم الذين كانوا وقفا على الملوك والأغنياء والأمراء،...من ذلك ان عبد الملك بن مروان قال لمؤدب ولده: ((روهم الشعر يمجدوا وينجدوا)[9]. وهذا ما كان يحث عليه قبله

---

[1] أنظر نور القبس ص 23.
[2] راجع الفهرسة ص 66.
[3] نور القبس ص 25.
[4] الفهرست ص 66.
[5] نفسه ص 69.
[6] نور القبس ص 283.
[7] السابق ص 80-90
[8] فهرست ص 76.
[9] العقد الفريدص 5-274.

معاوية وكذا عائشة وغيرهما[10] ، ولكن البرامج التعليمية أخذت تعرف شيئا من التطور على, عهد العباسيين، كالذي نجده عند المأمون الذي ((أمر معلم الواثق بالله –وقد سأله عما يعلمه إياه– أن يعلمه كتاب الله، وأن يقرئه عهد أرد شير. ويحفظه كتاب كلّيلة ودمنة))[11] ، وقالوا: ((أفضل ما قصد له من العلوم كتاب الله والمعرفة بما حل فيه من حلاله وحرامه وأحكامه وإعراب لفظه وتفسير غريبه)[12]) . وقالوا نحو هذا أو ما يشاكلّه حاثين النشأة على تعليم العربيّة وعلم اللّغة وإعراب الكلّام. واستطاع العرب في وقت قصير أن يرسموا الطرق التّربوية ويميزوا بين فنون العلوم المختلفة حتى قالوا: ((علم الملوك النسب والخير. وعلم أصحاب الحروب درس كتب الأيام والسير وعلم التجار الكتاب والحساب))[13] . وشددوا على طالب الأدب ومدرسه أكثر من تشددهم على طالب غيره من العلوم الأخرى، فقال ابن قتيبة: ((من أراد ان يكون عالما فليطلب فنا واحدا. ومن أراد أن يكون أديبا فليتسع في العلوم))[14] ، وهذا لعمري صحيح، فالنص الأدبي: لا تنجلي أسراره ولا تنكشف معانيه إلا باعتماد مدرس النصوص الأدبية على غير علم الأدب خلافا لبعض النصوص الأخرى العلمية والإنسانية[15] . وأشاروا بطرق عديدة إلى كيفية تلقي العلم وتطبيقه في الحياة الاجتماعية كقول الأصمعي ;((أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ. والرابع العمل، والخامس نشره))[16] ، وهو القائل أيضا ; ((إذا كانت في العالم خصال أربع وفي المتعلم خصال أربع اتفق أمرهما وتم، وإن نقصت من

---

[10] السابق ص 274.
[11]الفاضل للمبرد ص4.
[12] الفاضل ص 4.
[13] العقد ص207-208.
[14] السابق ص208
[15] وهذه فكرة نجدها مجسدة بشكل خاص لدى القدماء أما في بداية هذه الألفية فلم يعد ممكنا لأحد أن يتصف بها موسوعيا.
[16] العقد 215/2.

واحد منهما خصلة منهم لم يتم أمرهما. فأما اللواتي في العالم، فالعقل والصبر والرفق والبذل. وأما اللواتي في المتعلم فالعقل والحرص والفراغ والحفظ، لأن العالم إذا لم يحسن تدبير المتعلم بعقله خلط عليه أمره ، وإن لم يكن له صبر عليه مله، وإن لم يرفق به بفض إليه العلم، وإن لم يبذل له علمه لم ينتفع به، وأما المتعلم فإنه إن لم يكن له عقل لم يفهم، وإن لم يكن له حرص لم يتعلم، وإن لم يفرغ قلبه للعلم لم يعقل عن معلمه، وإذا ساء حفظه كان ما يكون منهما مثل الكتاب على الماء))[17] أي تغصيل تربوي هذا؟ ألا يمكن أن يتخذ دستورا تربويا بين المعلم والتعلم في كلّ عصر ومصر؟ كما وصلوا منذ القرن الثاني الهجري إلى معرفة صواب العلم من خطئه واختبار المدرسين كقول الخليل; ((انك لا تعرف خطأ معلمك حتى تجلص عند غيره)).[18]

وحضوا رجال العليم على الإخلاص في مهنتهم التي هي أعوص وأخطر مهنة في المجتمعات الإنسانية بقولهم: ((الكلّمة إذا خرجت من القلب وقعت في القلب، وإذا خرجت من اللسان لم تتجاوز الآذان))[19] ، بينما حثوا المتعلمين بالاعتماد على النفس عن طريق المشاركة العملية في الدروس. بأثرهم التربوي الشائع : ((من لم يعلم نفسه، لم يعلمه معلمه))، ...إلخ. وهذه البيانات وسواها –مما لم ينكر هنا– تجعلنا غير مرتابين ولا مارين في الجهود المحمودة القي بذلها ورسمها أعيان العرب القدماء للتعليم والقائمين عليه، ولكن ما يؤخذ على هؤلاء الأعيان أن واحدا منهم —فيما أعلم– لم يؤلف كتابا خاصا في التربية والتعليم وطرق المعلمين، ....بل وجدنا ذوي الجاه والملك يتخذون المعلمين موضوعا للسخرية والفكاهة والسمر[20] ؛ حتى تبعهم في ذلك بعض أدبائنا،

[17] نور القبس ص 128.
[18] العقد 217/2.
[19] العقد 222/2.
[20] انظر مثلا الفهرست لابن النديم.

ولعل مرد انعدام وجود مثل هذه الكتب التّربوية راجع إلى انعدام وجود مدارس نظامية، وإلا ٠فان العلماء العرب لم يذروا فنّا إلا تحدثوّا عنه وألفوا فيه المجلدات[21]

3 — تطور المنهج التربوي عند العرب: وهكذا ظلّ التعليم على شكلّ حلقات دراسية غير قائم على أسس تربوية ثابتة حتى كانت المدارس النظامية التسع في القرن الحادي عشر الميلادي التي اتضحت فيها مناهج التدريس. ذلك أنّ المدرّس كان يعيّن للطلاب نصا لقراءته بإمعان، ثم يطالبهم بطرح أسئلة كتابية بغية شرحها لهم، فيجيب على جميعها ثم يمنح طلابه الحرية لإبداء الرأي حول النص وأفكاره وملابساته مع مناقشته، وأهم ما يستحب أن يؤخذ من هذا النهج التربوي أحيانا سؤال الدرس كتابة، لأن بعض التلاميذ يغلب عليهم الخجل والكبت أو يعوزهم النطق البليغ الفصيح فلا يتحركون. فيخرجون وهم غير فاهمين للنص، بل وفي أذهانهم صور وأشباح غامضة متشابكة .وفي عصر الانحطاط، وبالذات في نهاية القرن الرابع عشر الميلادي. وقبل ظهور نظريات تربوية حديثة في الغرب. برزت آراء ابن خلدون التّربوية مدوية في زوايا الكتاتيب والمساجد والمدارس، فنقد طرق التعليم والقائمين عليه نقد لاذعا مبينا أدواءه الفتاكة مقدما أدويته الشافية الناجعة، وهو اعتبر إلقاء الغايات من العلم على المتعلم المبتدئ تخليطا عليه وهو لم يستعد بعد لقبولها [22]، وكما نعلم أنه قد دعا إلى اتباع منهج التدرج في التعليم. وهذا أمر لازم مع الأحداث، وأما مع الثانويين فما فوق فقد أصبح العامل الزمني وما يتموج فيه من أحداث وملابسات لها صلة وثقى بالنصوص، يلعب دوره في التحكم في مناهجنا، لأن في هذه المرحلة من التعليم والتعلم نتدارس نصوصا أدبية متفاعلة تكاد تنفجر

21 انظر مثلا الفهرست لابن النديم
22 المقدمة ص 532.

على نفسها لوفرة ما تشمل من أفكار قد تكون متضادة وصراعات قد تكون عنيفة ومع ذلك فان دعوة ابن خلدون صالح تطبيقها في أي مرحلة من مراحل التعليم. وهي تنطبق على كلّ نص أدبي كان ننطلق مع التلاميذ من التعميم إلى التخصيص ومن الإجمال المركز إلى التحليل المطنب.

4- التّربية والدول النامية: وأصبح الاكتراث بالتّربية في الدول النامية أشد وأقوى على الرغم من أن محاصيله دون مستوى البلدان المتقدمة، لأن هذه الدول أي النامية ترى أن مشكلّة التّربية هي أساس بناء مجتمع حديث متطور[23] وقد عرفت التّربية تطورات منذ إعلان الثورة الفرنسية، ولكن الإنسان المغرم بالقديم عادة لم ينسجم مع هذا التطور لتعلقه بما ألف من نظم وعادات يشق عليه أن يبدلها بغيرها. بين عشية وضحاها، فأوروبا مثلا بقيت حتى القرن الثامن عشر لا تتعدى تعليم اللاتينية وعلم الكلّام والرياضيات التجريدية. ومنذ قرنين أو ثلاثة فقط أنتجت الآداب في بريطانيا آثارا أدبية صارت صالحة لإعداد النشء إعدادا صحيحا[24]. ونحن العرب الذين عرفنا كثيرا من النصوص الأدبية الصالحة والراقية قد يرجع بعضها إلى ما يقرب من ألفي عام، فلا يسعنا اليوم والحالة هذه إلا أن نبني صرحنا الفكري الجديد. لمجدنا المؤثل التليد. ورغم هذاالاهتمام وهذا السبق، فإنه لا يزال يوجه طعن إلى تخلف التعليم في البلدان النامية على أن مرده ، يرجع مما يرجع إليه، إلى الأساليب التقليدية التّربوية العقيمة ونادى البعض بالتعليم الذاتي، وهذا قد يشبه إلى حد ما، ما سماه زعيم الهند غاندي ((بالتّربية الأساسية))[25] .

5 – التأخر الدراسي عند التلميذ وأسبابه: ومع أننا لا ننكر عوائق الأساليب التقليدية وعقمها، فان الذي اتضح أيضا أن التأخر الدراسي عند التلميذ يرجع

---

[23] التطور التربوي في العصر الحديث ص 6/5.

[24] السابق ص24.

[25] مجلة العربي عدد 149 سنة 1971.

إلى ثلاثة احتمالات:

1 المتأخرون غير راغبين في التعليم؟

2هل هم غير قادرين على عملية التعلم؟

3هل طريق التعلم هو السبب في تأخرهم؟

وهذه الأسئلة الثلاثة، وأولها منها ينبهنا إلى سوء توجيه الملكات العقلية وتغيير الاستعدادات الفطرية تغييرا مرغما، مما يحدث نفورا غريبا بين المتعلم وما يتعلمه، فضلا عما يسببه من كراهية رهيبة بين التعلم وأستاذه، والسؤال الثاني يرشدنا إلى دراسة أحوال التلميذ الداخلية والخارجية اعتمادا على أحدث ما ظهر من أبحاث ميدانية في علم النفس، وعلى جعل التعاون بين المدرسة والبيت أمرا قائما باستمرار، وأما التساؤل الثالث فيجعل الدرس أمام الواقع الحلو أو المر، وهو أن يعيد النظر في خطته التّربوية، وأن يستفيد من مناهج زملائه العملية الذين هم أكثر منه خبرة وقابلية ورغبة في التعلم، لأن منا من يعلم ولا يعلم. ومهما تعددت طرق التعليم التّربوية فإن خير ما يتعلمه التلميذ ويبقى من عمله ما يكتسبه بنفسه نتيجة لحوافز وبواعث كوامن في داخله المجهول. هذه الحوافز التي لا يمكن التنقيب عنها تنقيبا ناجحا إلا باقتفاء أثر تحركاته والتجلية خاصة في مشاركته داخل القسم، وفيما يحضره من دروس وواجبات من تلقاء نفسه، ((ودراسات علم النفس الاجتماعي في السنوات الأخيرة تبين أن خير بيئة مثقفة للإنسان هي البيئة غير المتسلطة بل غير الوجهة)) 2[26]. أي الجو الدراسي الذي يفسح للشخص الموجود بين رحمتنا مجال اكتساب الخبرة الثقافية بمجهوده المتواضع الشخصي، وهذا يوافق القول العربي السابق: ((من لم يعلم نفسه لم يعلمه معلمه))، ومهما كانت محاسن هذه النظرية ومزاياها فإن التسيير الذاتي القائم على البيئة غير الموجهة أمر

---

[26] العربي عدد 1973/174.

مبالغ فيه في نظرنا ؛ لأن بذهابنا هذا المذهب نكون قد ألزمنا كلّ وليد جديد ببداية الحياة من الصفر أي من العدم، مع أن الثقافات الإنسانية طبقات بعضها بعد بعض ولعل أفضل ما في نظام التّربية القائم على التسيير الذاتي داخل القسم أو خارجه هو محو آفات البيروقراطية في التّربية؛علاوة على خلق الجو النشيط الصريح بين التلاميذ ومدرسهم؛ ولكن هذه التجربة يستحيل تطبيقها في مدارس العالم الثاث مادام لكلّ أستاذ ثانوي حوالي مائتي تلميذ فصاعدا، إلا إذا اجتهد الأستاذ وشكلّ تلاميذ كلّ صف زمرا؛ وفرض الراقبة الفردية، وهذا أيضا لا يتفق هع الوقت في كلّ حال.

6 — تطور المنهج التربوي عند الغربيين: ورغم أن بعض؛لشعوب الغربية المتقدمة كالدنمارك عرف التعليم الإلزامي منن سنة 1817م؛ إلا أن علم التّربية لم يتطور تطورا حقيقيا إلا في أول العشرينات من هذا القرن. لأن علم التّربية استطاع أن يتخلص مؤخرا من سيطرة الفلسفة النظرية التأملية. ويجمع بين كون الشيء المراد تبليغه للطلاب نظريا وتطبيقيا، وليس. بوسع أحدهما أو كلّيهما أن يستغني عن الآخر وأن يرى في المدرسة ذات الجدران والصف والمدرس ((معملا دائما ومفتوحا للدراسة والتجربة وتعديل الخطط))[27]. ولعله ليس مللا أن نشير إلى آخر مدرسة مهمة في علم النفس الحديث ظهرت في برلين عام 1912 م، وتعرف بالجشتلت. وهي كلّمة ألمانية حديثة ليس لها مرادف دقيق في اللغات الأخرى ولكنها تفيد معنى ((الشكلّ)) ((أو البيئة))[28] . وهذه المدرسة تدعو إلى انتهاج الطرق المختصرة والسريعة في البحث والتعليم. وهو الالتفات إلى الكلّ قبل الجزء أو الشروع من القمة مع الانحدار تدريجيا إلى القاعدة. أي تدعو إلى إدراك الكلّ. قبل الجزء لان المدرك إجمالا

[27] النشرة التربوية الثانوية العدد الأول (الجزائر).
[28] العربي 1972/165.

أسهل على التعلم كما لو أراد أن يدركه مفصلا، ولقيت هذه النظرية شيوعا وقبولا سريعين في العالم الغربي وفي الولايات المتحدة الأمريكية.

نعم، إن المفكر ابن خلدون قد أدرك الجشتلّت بطريق غير مباشر حين أشار إلى أن الأصل في الإدراك هو المحسوسات، وأن النّاس والحيوانات تشترك في هذا الإدراك الحسي، غير أن الإنسان يتميز عن الحيوان بإدراك الكلّيات، وهي مجردة من الإحساسات[29] ، والجشتليون أيضا اعترفوا ٠بأن نظريتهم الثائرة على النظريات النفسية المعاصرة لها والشاكة فيها، لن تستطيع أن تفسر التفكير والإدراك والأحاسيس المجردة بصورة دقيقة.

7— طه حسين ينتقد المنهج الدراسي **المتبع في العربيّة:** وتأخر المناهج التّربوية في تدريس النصوص العربيّة مقر به في سائر الأقطار العربيّة ٠ وكان المرحوم الدكتور طه حسين واحدا ممن وصف هذه المناهج في تلقين النصوص الأدبية للطلاب ونقدها في أكثر من مؤلف له، فيذكر لنا أن الأستاذ المرصفي كان ينحو في تفسير النصوص الأدبية مذهب اللغويين والنقاد القدماء، في حين وجد بجانبه مذهب حديث للمستشرق الإيطالي نالينو ومن خلفه في تدريس النصوص الأدبية، ونراه يهجم هجوما عنيفا في الطريقة الثالثة التي كانت ساندة في المدارس الثانوية المصرية والتي كانت بعيدة عن كلّا المذهبين السابقين[30] ٠ ودعا إلى تفيير هذه الأساليب التّربوية العقيمة، ولاقى من أجلها الأمرين. وألح على مدرسي النصوص الأدبية العربيّة أن يجتهدوا في أن يحببوا إلى طلاب المدارس.العامة وتلاميذ الثانويات قراءة النصوص الأدبية وتفهمها مع تقريب هذه النصوص إليهم، وحسن اختيارها لهم، وإقناعهم بان الأدب العربي ليس جافا جديا عسر الهضم، وإنما هو ((لين هين خصب لذيذ،

---

[29] السابق نفس العدد.
[30] في الادب الجاهلي ص7.

فيه ما يرضي حاجة الشعور. وفيه ما يقوم عوج اللسان، وفيه ما يصلح من فساد الخلق، وفيه ما يرضي.حاجة الإنسان في حياته الفردية والمنزلية والوطنية والإنسانية أيضا))[31] .

وصرح بصوت عال بأنه ليس في مصر أساتذة للغة العربيّة وآدابها وإنما في مصر أساتذة لهذا الشيء الغريب المشوه الذي يسمونه نحواً وما هو بالنحو، وصرفا وما هو بالصرف، وبلاغة وما هو بالبلاغة، وأدبا وما هو بالأدب)) [32]ويقرر في موضع آخر بأن ((اللّغة العربيّة وعلومها وآدابها تدرس للتلاميذ في مدارس التعليم العام أثناء هذا القرن كما كانت تدرس للتلاميذ منذ أكثر من ألف عام))[33] ، ومع ما في هذا القول الأخير من مغالاة كمغالاة أي ثائر على إحدى الظواهر السائدة في عصره لأن طرق التّربية لم تكن .بينة المعالم منذ أقل من ألف عام. فانه يتابع شكواه من طرق التدريس. لأن التلاميذ يظلون يسمعون لأساتذتهم ولا يفقهونها (الدروس) ولا تقبل عليها قلوبهم ولا تسنسيغها عقولهم، لأن الذوق الأدبي ينقصهم. ولأنهم يرون أنفسهم آلة مسخرة تؤمر فتطاع وتدار فتحرك ، وتوقف فتسكت ، وينسب تأخر التعبير الأدبي وانحطاط الأدب والإنشاء الرفيعين إلى الدارس ومناهجها ومن يقومون بالتدريس فيها[34].

– **مناقشة آراء طه حسين:** وعميد الأدب العربي مر من أدنى هذه المدارس مستوى في أساتذتها ومناهجها التّربوية، ومع ذلك رزق ما رزق من ثقافات أدبية مكنتة أن يعلو عرش الأدب العربي العاصر، وقبله رجالات وعلماء تخرجوا من مدارس بغداد وقرطبة وبجاية وتلمسان والزيتونة والقرويين والأزهر.. .ونالوا ما نالوا من حظوة أدبية رفيعة، وذيع صيت وشهرة خالدين.

---

[31] في الأدب الجاهلي ص 14/13.
[32] السابق ص 14
[33] من أدبنا المعاصر ص 167.
[34] من أدبنا المعصر ص167.

ويبدو أن الذوق الأدبي وحده كفيل بإقبال الطالب على النصوص الأدبية، إذا وجد من يأخذ بيده، ويتعهد خطاه، ولكن للمناهج فعلا، وللتوجيهات المدرسية وكتبها وبرامجها دورا، ولأستاذ دور؛ آخر. ولجو المدرسة مسؤولية أيضا، فلكلّ من هذا وذاك نصيب ووزن في نجاح الطالب أو إخفاقه، وإن كان دور الأستاذ وما ينهج من مناهج يعظم ويسمو على أي عامل آخر

8–أي منهج تعليمي للنص الأدبي؟ لعل العادة اقتضت من السادة مدرسي النصوص الأدبية ولا زالت تقتضي إلى يومنا هذا من لدن البعض منا ان يقرأ الأستاذ النص على تلامذته ثم يشرع في شرح كلّماته اللغوية الصعبة. ثم ينتقل بعد ذلك إلى شرح النص بيتا بيتا إن كان شعرا وفقرة فقرة إن كان نثرا والتلاميذ من حوله وجوم سكوت كان على رؤوسهم الطير والممتاز من مثل هؤلاء من يسعفه الحظ في أن يصل بتلامذته إلى إبراز تذوق بعض الصور الجمالية في. النص من غير تحليل ولا نقد ولا حكم لها أو عليها، ولعل البعض منا ما ينفك يتبع هذه الطريقة الجافية الجافة ويتعصب لها، وينافح بكلّ حق وباطل عنها وكأننا أمام قول القائل القديم:

إذ نحن في غفل، وأكثر همنا صرف النوى وفراقنا الجيرانا

ليس يخفى ما لهذه الطريقة البدائية في غير قدرة على تقليدها من مضار على شخصيّة العقول الموجودة بيننا.، لأنها تبعد من حسابها فاعلية التلميذ وتجرده من ثقة نفسه، وتحرمه من إظهار ذاتيته التي هي كلّ شيء لديه ٠ وهي لا تدع للتلميذ فرصة للتعبير عما في قرارة نفسه بلغته، وانما قد تفسح له الطريق للتعبير والإفصاح عما في نفس أستاذه، وبلغة أستاذه.

في دراسة النصوص الأدبية ونقدها طرق مختلفة، ولكنها جميعا لا تتجاوز حدود التنظيم والتفسير، والمنهج التكامل لها هو الذي ((لا يغفل أثر ملابسات المكان والزمان وأحوال البيئة والتكوين النفسيو الفكري ووجهة الأديب في تفسير الحياة وموقفه من قضاياها الإنسانية الكبيرة وأسلوبه في التعبير واختيار الفن الملائم لوضع النص))[35] . أي نص أدبي إلا وهو يمثل كيانا تاريخيا واجتماعيا ٠ ونحوها من مظاهر الحياة الإنسانية العامة في زمانها ومكانتها. ولذا فهو تبعا لهن؟ يخضع ((لما تخضع له هذه الحياة من المؤثرات المختلفة التي لا تكاد تحصى والتي نعرف بعضها ونجهل بعضها الآخر. على أن منها طائفة يحسن أن نلم بها لأنها تعيننا على فهم الأدب وتذوقه ورده إلى أصوله وتفسيره أحيانا))[36](ومن أهم المؤثرات العامة في الأدب: ٠

* الاستعداد الفطري الذي تنشأ عليه هذه الأمة أو تلك.

* الإقليم الذي يعيش فيه الشعب، فله تأثير على أفراده وبالتالي على ما ينتجونه ويخلفونه لنا.

* الحضارة وما يصحبها من امتزاجات ونعومة وليونة وبذخ وترف. الدين، فهو قوام الحياة النفسية للشعوب ط ويكون له آثار مادية فنية ٠ لولاه لما وجدت (المعابد، الساجد. الكنائس النقش الملاحم اليونانية. الشعر الصوفي. عند المسلمين، المدائح النبوية....).

* الحياة السياسية التي تؤثر في الأديب، فتضطره إلى الرمز والتكنية تارة. وإلى التملق والنفاق مرة، وإلى الخنوع أو العصيان طورا.

* العلاقات بين الشعوب المختلفة التي تؤدي حتما إلى عمليتي التأثر والتأثير والتفاعل الثقافي.

---

[35] التوجه الادبي ص9

[36] التوجه الأدبي ص 9.

* التكوين النفسي: كان أرسطو الوحيد من بين الناقدين العرب والأوروبيين القدماء الذين حاول أن يشرح العلاقات الحيوية بين الفنان والفن وملتقي الفن ((وكان معظم, النقد ينصب على العمل الغني نفسه))[37] . بينما غلبت على؛ نقد النصوص القديمة فكرة التقويم الجمالي والتقويم الأخلاقي.

وعلم النفس بطبيعة مسماه يشترك مع الأدب في تناول موضوعات واحدة، وهي الخيال، والأفكار، والعواطف، والشاعر. ومظاهرها، ولذلك. فالاعتماد على علم النفس الأدبي في تحليل بعض النصوص الأدبية—على الأقل– غدا من الأمور اللازم نهجها في ثانوياتنا فنحن لا نستطيع أن نفهم ابن الرومي، وأبا نواس مثلا إلا باستغاثة علم النفس الأدبي الذي لا يزال يشق طريقه بطيئا إلى عالم الفن والأدب عند العرب.

ودراسة النص الأدبي معناه البسيط هو فهمه فهما كاملا وتذوقه وتحديد قيمته الأدبية أولا، ثم تفهيمه والعمل على خلق الوسائل المختلفة لتذويقه وتحبيبه إلى المتعلمين ثانيا، وفهم النص يكون بالإحاطة الشاملة بملابساته وهي الزمان والمكان٠خاصة، أو ما يعرف عندنا عادة بمناسبة النص. وفهم النص لا يكون إلا بجلاء غوامض ألفاظة وبيان معانيه، وتحديد أهدافه الأساسية . مع الاكتراث بإقامة الصلة بين هذه المعاني وبين حياتنا المربوطة بالحياة العامة أو بحياة صاحبه الذاتية.

والذوق الأدبي الذي طالما تحدث عنه النقاد، ولا يزالون يتحدثون. شرط أساسي في دراسة النصوص الأدبية، وليس أصعب مرحلة فيها. ولكنها أجدى فائدة، لأنها صفة ذاتية صرف، ولن يكسبها دارس النصوص الأدبية إلا بإمعان وتدبر طويلين في النص الراد درسه أو تدريسه وفي حقائقه الموضوعية والذاتية، مع إطالة التأمل في تجربة صاحبه ومعاناته وأسلوبه والإطار الفني

[37] التفسير النفسي للأدب ص 19.

الذي بمقتضاه النص الأدبي، وهل صاحبه وفق بين الشكلّ والمضمون أي بين اختياره للفن الأدبي المنّاسب لحقائق الموضوع وتجربة الكاتب فيه وبين الصياغة اللفظية الحاصة بطريقة التأليف والتركيب والترتيب والتلوين، وإذا كان دارس النص قد اجتاز هاتين الرحلتين يكون قد وصل إلى الحكم للنص أو عليه. وهو تقويمه تقويما عاما تعويلا على فنون النقد المعاصرة للنص وما ينفعل به من تأثرات مذهبية أو إبداع جديد في الشكلّ **أو** في الضمون **أو** فيهما معا.

وما سنقدم عليه من عرض إحدى طرق التدريس للنصوص الأدبية التي ارتأيناها إنما هو عرض عام، ولا يمكن أن يشمل سائر النصوص، لان الأستاذ الجزائري اليوم تعترضه عقبات نكداء لاتباع خطة واحدة، إذ علاوة على أن لكلّ. نص أدبي ذاتا تتكون له من ذات التجربة التي يعانيها مؤلفه. فان هناك أمورا أخرى، إذ القسم العلمي ليس كالقسم الأدبي، والقسم أو الشعبة التي لا يرغب فيها التلميذ المجتهد الطموح أن تكون معربة لاختياره العلمي والتكنولوجي سلفا. والذي سيجده بعد حين بلغة أجنبية في الجامعة ليست الشعبة التي لا تطرح مثل هذا الإشكال لتلميذ آخر ليس له نفس التوجيه أو العقبات المستقبلية، أي إقبال التلاميذ الأدبيين يختلف اختلافا عظيما أحيانا عن إقبال التلاميذ العلميين لتباعد الهدف بين الفريقين، ولذا لن نكون مضطرين إلا بالامتثال للقول الشائع : ((إنّ النص هو الذي يملي قواعد درسه)) وأجدر بهذا القول أن يكون صحيحا فكثيرا ما يزمع المدرس أن يتبع خطة معينه وإذا بطرق خارجية غالبا ما تصدر من لدن تلامذته تقود، إلى انتهاج نهج مغاير لما كان يتوقع.

9- الدرس الأدبي من الخارج ومن الداخل: ومن إحدى طرق تدريس النصوص الأدبية التي لا أعتقد أنها مستوفية لسائر مزايا ومحاسن هذه المادة هي:

أ- العمل الخارجي.

ب- العمل الداخلي.

فالعمل الخارجي هو ما ينجزه (لتلاميذ خارج القاعات الدراسية، ومن الأفضل أن يحدد لهم منهج واحد في تحضيرهم للنصوص حتى لا يتباينوا في عملهم الجماعي داخل القسم، وليس المقصود بهذا المنهج المتشابه أن يقيد التلميذ بما قد يبدي من آراء ذاتية حول النص، بل المقصود. به رسم خطة عامة لهم ثم تركهم وشانهم يهيئون نصهم فرادى، لأن معظم ((أئمة التّربية الحديثة يرون أن التخطيط والتقييد يضعفان شخصيّة الطالب ويمنعانها من النمو والتفتح))[38].

ورغبة منا في حض التلميذ على التحضير التلقائي، فلا بد من إلزامه بتخصيص كراس للتحضيرات الأدبية، وجهله يلتفت إليه كالتفاتته إلى أي وثيقة هامة أخرى في محفظته، وعلى الأستاذ ان يتشدد في مراقبة هذا الكراس ولا سيما في بداية السنة، ويثيب عليها التلاميذ المجيدين لها المعتنين بها.

أ- عمل التلاميذ الخارجي يكون:

* بتحضير النص قراءة واستساغته ونطق أصواته نطقا سليما.

* بترجمة لصاحب النص، وتكون الترجمة مركزة على ماله صلة بالنص أو بما اشتهر فيه صاحب النص.

*بشرح ما يراه في النص صعبا بالنسبة إليه، وهنا ينبغي أن يعود التلميذ على تصفح واستعمال بعض المعجمات العربيّة القديمة.

* بتحضير مناسبة النص مجملة، مع الإعتماد على المكان والزمان والحدث.

* بالإتيان بالفكرة العامة للنص التي تكون عنوانا مناسبا لسائر الأفكار الرئيسة التالية.

---

[38] نماذج في النقد الأدبي ص7.

هب بتقسيم النص إلى أفكار الرئيسية.

* بالبحث على النواحي البلاغية، حسب مقدرته، وحسب ما درس مؤثم هذه المادة، وبدراسة تركيب النص وتلوينه والتأمل في ألفاظه ووظيفتها.

* بالتفتيش عن النواحي التاريخية والثقافية التي تمثل العصر. وكنا الصور النفسية البارزة في النص.

* بمحاولة التنقيب عما يجب ان ينقد به النص، بناء على المراحل السابقة.

* بإرشاد الأستاذ لتلامذته لبعض الراجع والصادر التي يجب ان يعتمدوا عليها، ولا يقبل منهم التحضير المعتمد على الكتاب المدرسي إلا تحفظا بالنسبة لبعض التلاميذ.

وأما العمل الداخلي، فهو العمل المشترك بين التلاميذ من جهة ، وبينهم جميعا وبين الأستاذ من جهة ثانية، وكلّما قل الأستاذ من الكلّام أثناء حصة الدرس كان الدرس أنجح وأفيد، وكان أقدر وأقوى على أن يكتشف الخاملين فيحركهم ويدفعهم، ويعرف الجادين الدؤوبين فيشجعهم ويهنئهم. وكلّما زاد صمتا طويلا إزداد التنافس أشد وأعنف ومتى حصل هذا التنافس المحتدم؛ بينهم واختلفوا في ملابسات النص وما يحيط به، كان الأستاذ قد نجح نجاحا محترما في مهنته التّربوية، وبذر فيهم الحمية والشغف بالتذوق الأدبي.

ب- العمل الداخلي:

1) **سؤال يطرح حول صاحب النص والجوالذي ألف فيه** : ونجاحنا فيما سيأتي في النص يكون في عملنا بمقدار قدرتنا على تهيئة هذا الجو وتصويره من حولنا، وبعث الحياة فيه من جديد، فيصير التلاميذ وكأنهميلمسونه لمسا وعناصر هذا الجو الأولي ثلاثة :

أ- صاحب النص.

ب- مناسبة النص.

ج– بيئة النص وعصره.

إذا كان صاحب النص متأثرا قلبا وقالبا ببيئته وعصره. فان النص قد يكون أشد تأثر بصاحبه من هذا الأخير بعصره ، لأن النص لا نتعمق في فهمه ((حق التعمق إلا إذا انجلت لنا صفات شخصيّة قائله))[39] ، ذلك أن النص جزء منه متصف بصفاته.

وبعد معرفة صاحب النص وترجمة ما يكون خليقا به ومتصلا بنصنا، نبحث عن حقيقة الظروف التي أحاطت بالمؤلف ساعة تأليفه للنص حتى نكون على هدي صحيح في حكمنا على قوة العاطفة أو ضعفها إلى جانب الجو الفكري المتأجج أو الخادم الذي يستوحيه منها.

وانطلاقا من كون الأديب ابن بيئته وعصره، وكون العصور مختلفة في طرق تعابيرها وثقافاتها فلابد من الاستعانة بالبيئة والعصر كلّيهما، إذ كلّ أدب يمثل بيئة بعينها بكلّ ما فيها من مظاهر وأحداث، إذ ليست البيئة الجاهلية كبيئة بني العباس، ولذلك فليس الأدب الجاهلي كالأدب العباسي، وليس في أحدهما **أو** كلّيهما نقص مادام كلّ واحد من الإثنين يجسد عصره ولا يتعاكس مع الآخر بل ليس في أدب عصر الضعف العربي نقص، طالما أن أدب القوة والإزدهاء لا يقوم مقام أدب الوهن والانحطاط، وهنا تنصب الدراسة على العامل الزمني وما يضطرب فيه أكثر من٠عكوفها على عامل المكان.

2) القراءة الصامتة: رأينا فيما سبق أن أحد علمائنا.الأقدمين وهو الأصعي جعل من شروط طلب العلم الصمت، وجعله الشرط الأول لتلقي العلم، إذ في القراءة الصامتة يسود الفصل هدوء تام، ويخلو كلّ تلميذ إلى نفسه وكأنه في حجرة مستقلة وجاء في إحدى المقالات حول المطالعة الصامتة ان المطالعة الصامتة ((تتميز بخصائص ثلاث على جانب كبير من الأهمية، فهي أكثر

[39] الكامل في النقد ص 24

استعمالا في الحياة الاجتماعية من المطالعة الجهرية وهي أسع منها وأكثر اقتصادا في الزمن وهي أدعى إلى الاستغراق في فهم الموضع واسترجاع مضمونة))[40] ،ثم تتبع القراءة الصامتة بمناقشة قصيرة، ويقتصر فيها على نقاط معينة في النص حتى لا تأخذ ما تستحق من الوقت.

3) **قراءةالأستاذ النموذجية الجهرية:** هذا العنصر حساس كثيرا في النص، إذ لا بد لأستاذ من أن يكون صوته جهوريا في غير تقعير ولا تفخيم إلا إذا احتاج النص لترقيق أو تغليظ، معربا لما ينطق به أي مبدئيا بوضوح و فصاحة الحركات على أواخر الكلّام، مراعيا الفواصل الموسيقية حسب كون النص شعر؛ أو نثرا و أن تكون قراءته مصورة للمعنى مجسدة له، ذات جرس رائع، ونطق؛ مجود في غير تكلّف و لا تصنع، وألا تكون بطيئة كلّ البد فيصير فيها إملال، ولا سريعة كلّ السرعة فيغدو فيها إخلال ومضيعة للوقت.

و لأهمية القراءة النموذجية، قال بعض المربين:((ان القراءة الجيدة لنص من النصوص تعادل نصف شرحه)) أجل، إن اهتمام المدرس بإتقان مخارج الحروف و ما فيها من جهر وهمس و شدة و رخاوة و جودة ترديد النغم الموسيقي حسب كلّ حال، و اعتناءه بالتعبير عن دلالات الألفاظ الموحية بالثورة و القوة، أو العطف و الليونة، و الدالة على النفي أو الإثبات،أو الاستفهام. أو الإخبار أو الاستخبار أو التعجب أو التقرير أو الانكار،...الخ، ان اكتراثه بكلّ هذا و نحوه يؤدي معنى القول التربوي أداء صحيحا.

4- قراءة التلاميذ الإفرادية: يقتصر في هذه القراءة على بعض ؟لتلاميذ الدين يحسنون الأداء، في حين يدرب غير هؤلاء إجادة القراءة في الحصة المخصصة لها حسب شروطها وأهدافها التّربوية والاجتماعية والهدف من هذه القراءة هو تقريب جو النص شيئا فشيئا من التلاميذ وجعلهم يشاركون فيه عمليا

---

[40] دراسات وتجارب ص 18

في كلّ مرحلة من مراحله، وخلق التنافس في إجادة القراءة السليمة ٠ ثم بهذه القراءة المتكررة مرات، يستطيع التلميذ أن يقيس نفسه، ويهيئ روحه إلى الإقبال أكثر على الذص،إلى جانب ما تسمح له بسؤال الأستاذه عن لغة النص.

5) **شرح اللّغة:** مما لاشك فيه أن شرح اللّغة غير دراسة الأسلوب ولذا فهذا العنصر رغم أنه هام لكونه الوسيلة الأولى في إزالة الغموض عما بالنص من معان وأفكار، إلا أنه ربحا للوقت، وبما إنّ التلاميذ مطالبون دائما بتحضير النص ضمن عملهم ,الخارجي فيقتصر على إفساح الجو أمام أسئلة التلميذ نفسه حول كلّمة أو كلّمات بعينها أما إذا كانت اللفظة نادرة واشتقاقها غريبا وتركيبها صعبا ووجودها في المعاجم أحيانا معدوما فهنا يتدخل الدرس لشرحها شرحا مرتبطا بمدلول تقلبات التركيبات المختلفة لها، محللا إياها إلى عناصر وما ينشأ عنها ((مفرد، تثنية جمع، أمر، مضارع، إسم فاعل. إسم مفعول٠ ...(عمل معجمي....الخ)، هذا مع التنبيه إلى أن الشرح ينبغي أن يكون دائما مركبا في جمل شفوية في حينه من التلاميذ أنفسهم، وأن الشرح يكون في النصوص الجاهلية والإسلامية والعباسية أكثف منه في النصوص الحديثة التي ينبغي التركيز فيها عئى أفكارها وليس معنى النصوص القديمة جافة أو سطحية. بل هي أيضا نات أفكار قلما تجد لها نظيرا في النصوص الحديثة ٠ فالمروءة والشجاعة والكرم والتضحية والإيثار والنزاهة،.. .توجد في النصوص القديمة أكثر منها في الحديثة، والنصوص العباسية متطورة وغنية بأفكارها الفلسفية والحزبية والمنهبية، إلى جانب ما تحويه من ثقافات أمم أجنبية راقية.

6) **الفكرة العامة:** إن الفكرة العامة مرحلة ضرورية من مراحل الدخول إلى النص والإزلاف منه تدريجيا ولأنها تجمل لنا ما ورد فيه. ورأينا ان أحدث النظريات النفسية تقول بالالتفات إلى الكلّ قبل الجزء والشروع إلى القمة مع

الانحدار تدريجيا إلى القاعدة، أي عكس من تشغلهم الجزئيات والأفكار الثانوية ونحوها، وليس المقصود. بالإجمال التلخيص. فشتان ما بين المرميين. .بواسطة ما قام به التلاميذ في العمل الخارجي والاستجواب المتعدد يصل الأستاذ بكلّ يسر إلى صياغة جملة مختصرة تبلور الفكرة العامة النّاسبة للنص مع ذلك فلا بد من ان يرتكز في هذا على المرحلة الأولى التي قسمناها إلى ثلاثة عناصر وبدونهما تظل الفكرة العامة مريضة أو مبتورة.

7) **الأفكار الرئيسية:** نستطيع أن نقول أنّ الدرس الأدبي يبدأ ببداية الأفكار الرئيسية، لأن الراحل الست السابقة قدمت لخدمة هذه المرحلة السابعة ذلكم أن الأفكار الرئيسية هي العناصر الأساسية في تأليف النص الأدبي. فهي تشمل على كلّ ما ينسب النص إلى الجنس الأدبى، وهى الفكرة. والعاطفة والأساليب والأخيلة والنص الذي لا يستوفي هذه العناصر الأربعة يمكن ان يسمي أي شيء إلا ان يكون حقا نصا أدبيا.

وبعد استخراج الأفكار الرئيسية التي هي في النثر أبسط منها في الشعر تدرسها دراسة مستفيضة ونناقشها مناقشة جديرة بها (تبعا لقوتها أو ضعفها أهميتها **أو** طبيعتها جدتها **أو** ابتذالها،...) ومن البعيد عن الصواب في نظري أن ندرس ونناقش كلّ فكرة رئيسية على حدة، مع أن الأفكار مترابطة ومتسلسلة ومكمل بعضها بعضا، ودراسة الأفكار تكون:

أ- هل الأفكار الواردة في النص جديرة؟ فإذا حكمنا على جدتها حسب ما هو مستقصى في كتب تاريخ الأدب العربي ذات المناهج العلمية الأكاديمية فإنا نشير عندئذ إلى قدرة صاحب النص على الخلق والإبداع وإلى موهبته الملهمة القي أضافت إلى الحقول والأجناس الأدبية فكرة أو أفكارا جديدة جديرة بالاعتبار ولا بأس أن نوازن بينه وبين معاصريه، ولماذا لم يطرقوها؟ ألأنهم لم ينتبهوا لها أم لأنهم كانوا يعنون طرق مثل هذه الأفكار سخفا وعبثا وضياعا

لوقتهم؟.. .وأمّا إذا كان حكمنا نفي أن تكون هذه الأفكار جديدة –بالاعتماد على ما ذكرناه في أول هذه الفقرة– فنومئ حينئذ إلى بعض من تداولها أو صاحبها الأول إذا كان لنابه علم أجمع الباحثون عليه.

ولا يمكن أن ننحي باللائمة على صاحب النص فيما إذا كانت الأفكار قد طرقت من قبله، وإذا لم نجد ما نعذره به، فلنبحث هذا العذر له فيما وشّي به نصّه من ثوب قشيب، وخيال أصيل ذي شعور أقوى وأعمق مما شعر به من سبقوه إلى نفس الموضوع فليست الحياة والطبيعة وما يفتعل فيهما وقفا على جيل في عصر دون جيل في عصر آخر.

ب– هل أفكار النص تناسب الحقائق المعروفة؟ وهل صاحب النص صادق النزعة فيها؟

قيل قديما: ((أعذب الشعر أكذبه)) وسئل قديما بعض علماء الشمر: ((من أشعر النّاس؟ قال: الذي يصور الباطل في صورة الحق، والحق في صورة الباطل بلطف معناه، ورقة فطنته، فيقبح الحسن الذي لا أحسن منه. ويحسن القبيح الذي لا أقبح منه)) . فقد يصف النص امرأ بالجود. وهو بخيل أو بالبخل وهو جواد، وآخر بالشجاعة وهو جبان أو بالجبن وهو شجاع ووجها بالحسن. وهو دميم أو بالدمامة وهو حسن جميل ٠ .. .ولنا أمثلا كثيرة في الشعر العربي وهنا يبتعد الأدب عن الحقيقة ولكنه ليس مزيفا من ناحية الحقيقة الأدبية كالتشبيه والوصف والتصوير والهجاء والمدح والمبالغة ...ونحو ذلك.

ج– ما هي القيمة الاجتماعية أو الإنسانية أو الأدبية ونحوها للأفكار الرئيسية؟

قد يوجد في النص قيم كثيرة أو قليلة، وقد تكون هادفة أو غير هادفة وإذا كان النص في مستوى النهائي فنستعين لكشف هذه القيم الهادفة أو غير الهادفة ببعض المذاهب الأدبية الحديثة القائلة بأن الفن للحياة أو الفن للفن ونحو ذلك

ولكن نعطي قيمة أعظم لكلّ ما يفيد الحياة التي لا تزال فيها مشاكلّ ثقافية واجتماعية قائمة، ولا سيما في العالم الثالث لأن العلوم الانسانية قد تساهم مساهمة أكبر في مجال اختصاصها من العلوم الحقيقية في بناء المجتمعات الحرة الأصيلة، ومن الخطأ ان نظل ننظر للأداب على أنها علوم ثانوية بالنسبة للبلدان المختلفة، فهذه البلدان ما تخلفت تكنولوجيا إلا لتخلفها عقليا وفكريا واضطرابها وارتيابها في شخصيتها وتراثها ولغتها،.. .ولذلك فالآداب هي الأدوية الناجحة لمقاومة هذه الأمراض النفسية الخطيرة، أما العلوم الحقيقية وإن عمت وانتشرت فإنها لن تغير من عقول النّاس شيئا، وبالتالي يصبح تقدمنا عكسيا، وهذه الدراسات والتوجيهات كلّها تكون ضمن دراسة الأفكار النصية التي يثيرها صاحب النص تلميحا أو تصريحا.

د- والدراسة الرابعة للأفكار هي: هل حافظ صاحب النص على وحدة الأفكار وترابطها وتسلسلها أو كان كالطائر الذي لا يكاد يقر له قرار على أي غصن من الأغصان؟ وحدة الأفكار عمل أدبي لا مندوحة عنه إلا في القصائد الطوال، ووحدة الأفكار مقياس فنى نقيس به -مقدرة الأديب على التمكن مما يتناوله من أفكار، أو على التعمق فيها وسبر غورها والاستحواذ عليها، وليس مدلول الوحدة الأدبية في النص أن لا ينتقل الأديب من فكرة إلى أخرى لتقويتها وإيضاحها ولكن المقصود به أن يصل الأديب الأفكار ويسلسلها ونيسقها ; وأن يتفادى التناقض.

ونشير، كما يعرف السادة الأساتذة كلّهم، أن هذه الصعوبات في دراسة الأفكار الرئيسية تعترضنا في معظم نصوص الشعر الجاهلي والإسلامي. وفي نهاية هذه المرحلة الرابعة نناقش الأفكار هي واضحة أم غامضة ؟ وما دواعي هذا الوضوح أو الغموض؟ ألها أسباب خارجية أم لها عوامل داخلية في ذات الأديب؟ وهنا نستنجد بمظاهر العصر العامة وكنا نعتمد على المرحلة الأولى

ذات العناصر الثلاثة، إلى جانب الاعتماد على المذاهب الأدبية بأنواعها إذا كان النص لأصحاب النهائي.

8) عواطف النّص: قد يبدو هذا العنصر ثانويا، ولكن عواطف صاحب النّص هي مثيلات لعواطفنا لأنّها عواطف انسانية خالدة، وفوق ذلك أن نعايشهم ونناجيهم ونحاورهم ولو مضى عليهم ما شاء الله من السنين، لأنّها أرواح تخاطب أرواحا فالحضارة المادية تتكسر أو تتبدل٠ وأما الحضارة الروحية التي منها الأدب فهي تبقى خالدة خلود الأجيال، بل قد تفنى الأجيال، ولكن حضارتها الروحية تبقى بعدها كمعالم عليها.

والعواطف في النصوص الأدبية لا تكاد تحصي فمنها: عواطف الصدق والعدل، واحتمال الألم، وحرمة الدين، والطمع، والجشع، والانتقام، والبغض والاحترام، واللوم، والخوف،.. .والأمل واليأس،.. .ونحو ذلك،...

وقد جمع ابن رشيق العواطف في أربعة أبواب، إذ قال: ((وقالوا: قواعد الشعر أربع: الرغبة والرهبة، والطرب، والغضب: فمع الرغبة يكون المدح والشكر، ومع الرهبة يكون الاعتذار والاستعطاف، ومع الطرب يكون الشوق ورقة النسيب، ومع الغضب يكون الهجاء والتوعد والعتاب الموجع))[41] ، وقال الرماني علي بن عيسى : ((أكثر ما تجري عليه أغراض الشعر خمسة : النسيب والمدح والهجاء، والفخر، والوصف، ويدخل التشبيه والاستعارة باب الوصف))[42] ونحن لا نعتقد بأن هذه النظريات التي تساعدنا على إبراز العاطفة النصية لا تزال كلّها صالحة لان نكون مقومات للشعر العربي الحديث، ولكنها ستبقى جميعها صالحة لتقويم الشعر العربي القديم مع تطعيمها بما جد في عوالم النقد والفن والأدب.

---

[41] العمدة لابن رشيق 120/1.

[42] السابق ص 120 وانظر ما بعدها.

ولو رجعنا مثلا إلى معلقة عمرو بن كلّثوم لألفينا عاطفة صاحبها فيها الأنفة والإباء والفخر والاعتزاز بالقبيلة،وهي عواطف صادقة، في حين نجد عواطف النابغة الذبياني في بائيته الاعتذار الكاذب والخوف المصطنع، ولذا فعواطفه غير صادقة.

ولعل أبرز مقياس أدبي، بعد معرفة أسباب النص الحقيقية ٠ لقياس قوة العاطفة أو فتورها، صدقها أو كذبها، .. .هو مدى تأثيرها في النفس وتأثر النفس وقتا طويلا أو دائما بها.

9) **دراسة الأساليب:** كلّ نص أدبي لا يدرس من حيث شكلّه ومضمونه لا يكمل فهمه، ولا يمكن تذوقه، وبالتالي يستحيل تقويمه والحكم له أو عليه حكما صائبا، ودراسة الأساليب عملية أدبية، حتى وإن كانت تدخل في باب الشكلّ، فإنها مكملة لتحقيق هذه الأغراض الثلاثة في نفس التلميذ، وإقامة الصلة الحية بين هذا الأخير وصاحب ألنص في بيئته وعمره وخصائص فنه. ولعله من الأحسن ان يبدأ الدارس بموازنة اللّغة وما قامت به من وظائف لان الألفاظ هي الترجمة اللغوية للمعنى ومادة الخام الأولى بالتعبير والتصوير، فهي عند الأديب بمثابة الزيوت والألوان لدى الفنان، والآجر والطين والحجر عند البناء فلسنا كلّنا فنانين ولا بنائين مع أن هذه الأدوات مهيأة ميسرة لأضعف وأفقر خلق الله منا.

وبعد بحث وظيفة اللّغة العبرة عن معاني النص ننتقل إلى فرز ما هو مألوف مستعمل، وما هو غريب أو شاذ، وهل ألفاظ النص كلّها ذات عروبة وأصالة أم هي معربة؟ مع توعية التلاميذ بأن هذا ليس نقصا ولا ضعفا في لغتهم ما دام الدخيل يخشع لقوانين اللّغة المستوردة، وأفادتهم بالفرق العظيم بين الامتزاج الجنسي والتفاعل الثقافي الطبيعيين الدالين على عمليتي التأثر والتأثير وبين الغزو والتسلط الثقافيين المعاصرين المقصودين لمسلخ مقومات الشخصيّة

العربيّة ثم محوها من الوجود، ولعل أكثر ما.. يناسب الجانب الأول نجده في العصر الجاهلي وصدر الإسلام قليلا، وفي العصر العباسي كثيرا، وأوضح ما يوائم الجانب الثاني يصادفنا في العصر الحديث.

وبعد هذا نلمح إلى العناصر الفنية المتنوعة في الأسلوب، وهي الانواع البيانية، والبديع، وأضرب العاني المختلفة، مع مراعاة مستوى التلاميذ، لأن هذه الأساليب ليست غاية في حد ذاتها، ولكن من شانها أن تزيل كثيرا من الظلال التي تظل النص الأدبي، وتساعد على إيضاح مبهماته، وتجسيد مجرداته، وتقريب بعيده.ولا نهمل الإشارة إلى هذه الأساليب البلاغية أفيها جنوح من صاحبها إلى الطبع على انه مطبوع أم عليها مسحات من التكلّف والتصنع على ان صاحبها ذو صنعة ومذهب معروفين، ونصطدم بهذه النماذج بدءا من بشار ، حتى عصر الانحطاط، بل قد نجد هذا أيضا في نصوص العصر الحديث الكلّاسيكية المجددة (الرافعي، الإبراهيمي،...) وقد تدخل في أساليب الدخيلة البعيدة، والإيحاءات اللطيفة، والتصاوير الرمزية الجميلة د مع مناقشة هذه الأساليب البلاغية والدخيلة : أفيها خلق وإبداع لم يسبق صاحب النص فيها أم هي تشابيه واستعارات مبتذلة مجها الذوق، وعافها الطبع،؟ نقول : إنّ في بيت بشار:

كان مثار النقع فوق رؤوسنا ٠ وأسيافنا ليل تهاوت كواكبه

خلقا عجيبا، وتصويرا أدهش معاصريه، ولكنه سبق إليه من لدن امرئ القيس:

كأن قلوب الطير رطبا ويابسا ٠لدى وكرها العناب والحشف البالي ٠

ومن غير امرئ القيس، ممن سبقوه ،...وفي نصوص العصر الحديث نقول : إنّ في كثير من قصائد الأمير عبد القادر تقليدا مكشوفا لم يأت بجديد فيها من حيث الأساليب البلاغية والتصاوير والأخيلة،وكذا في جل قصائد محمود سامي

البارودي غير الوجدانية، بل نجد هذا التقليد في الأخيلة والتشابية والتصاوير عند شاعرنا محمد العيد في غير واحدة من قصائده. ومعنى هذا أنه لا بد ,من موازنة البرنامج بعضه ببعض، لأن انتقال التلميذ من عصر إلى عصر، ومن سنة إلى أخرى، لا يعني انه قد انتهى مما مضى، لأنه أقبل على شيء جديد وانتقل إلى مستوى جديد.

10) جنس النص الأدبي: والمقصود بهذه الالتفاتة إلى النص، هو بياننوع جنسه، وإلى أي فن من الفنون الأدبية ينتمي، لا سيما إذا كان النص حديثا، وهل الأدب العربي قد عرف هذا الضرب من التعبير والغرض أم كان نتيجة لتأثر الأديب بآثار أجنبية؟ وهنا ينبثق الحكم من الاعتماد على المؤثرات العامة في الأدب، كما وضح أعلاه ولا سيما الجزء الخاص بعلاقات الشعوب المختلفة وأبعادها.

11) الحكم العام على النص: لاشك وأن الحكم على النص الأدبي يكون من خلال حكمنا على صاحبه، ومن هنا تتجلى لنا خطورة وصعوبة هذه المرحلة، إذ ليس الحكم على نص أدبي من الأمور الهينة، لا سيما إذا كان منتميا لشخصيّة لا تزال حولها التساؤلات النقدية قائمة. ومهما يكن، فإن الحكم عليه يقتضي منا الاعتماد على درجات فهمنا للمراحل السابقة،...وينبغي أن نعرف التلاميذ في سنتهم الأولى إلى أنواع الأدب ليفرقوا بين الأدب الإنشائي، والوصفي، وتاريخ الأدب، حتى يعرفوا، من أين تنشأ الأحكام النقدية.

ومادام البرنامج الأدبي المقرر يبدأ بتدريس النصوص القديمة، أومادام النقد في الأدب العربي قد نشأ على شكلّ ملاحظات، ثم تطور إلى إبداء آراء في هيئة جمل على بيت أو أبيات قصيرة، أو موازنة فكرة شاعر بفكرة شاعر آخر وتفضيل هذا على ذاك، فانه من الجائز في نظري ان تطبق نفس المنهجية على تدريس النصوص القديمة، لا سيما وأن بعضها خال ض الوحدات العضوية. مع

مراعاة مستوى التلاميذ وتخصصهم وعصر النصوص، لأن التلميذ في هذه الفترة الأولى هو أقدر وأكثر استعدادا لإبداء ملاحظة حول بيت أو موازنة شطر بشطر أو إثارة ظاهرة قديمة بظاهرة، وردت في النص، جديدة، والبرنامج الأدبي المقرر يؤازرنا على اقتحام هذه الصعوبات وتذليلها وتبليغها مرحليا عصرا بعد عصر ونصوصا تلو نصوص للنشء الحديدي الرؤى بمثل هذه الأمور الفنية.

إن تحديد العرب أو نقادهم للشعر بأنه قواعد أربع، وهي الرغبة والرهبة والطرب، والغضب، إنما هو نابع من قولهم الشائع : أن أشعر النّاس امرؤ القيس إذا ركب، والنابغة إذا رهب، والأعشى إذا طرب، وزهير إذا رغب، ألا نراهم يحكمون حكما جزئيا على كلّ من هؤلاء الشعراء العظام في بعض ما اشتهروا فيه؟

وفي هذا الباب نوضح للتلاميذ التمييز بين النقد الذي يعني النمو المطلق لأنه يصف النّاس ككلّ بالجودة أو الرداءة، وبين الانتقاد الذي يُعنى فقط بعرض معايب النص وبيان ضعفه أو السخط عليه والغضب على صاحبه أحيانا ونعودهم على أن النقد سلاحه العقل والروية والنزاهة والصبر...لا الحكم السريع جزافا ولا العاطفة المكشوفة، ولا العصبية القاتلة للأدب لصاحب النص على أنه منا أو قريب لنا أو صديقنا، ولا عليه لأنا نكرهه أو بيننا وبينه حساب، فالفن بريء براءة الملاك من هذه العواطف المتناقضة، لندربهم أن ينقدوا النصوص لا نقد أصحابها، وأن يميزوا بين ما كتب، وبين من كتب.

وباختصار، فان نقد النصوص والحكم عليها بالنسبة للمرحلة الثانوية يكون أكثر قربا من نفس التلميذ وقدرته واستعداده حين نلم إلماما كافيا بالمراحل السابقة –بالنسبة لمن يتبعها– ونلخصها، فنشرح اللّغة، ودراسة الأفكار ووحدتها والأساليب وأنواعها، .. .كلّ هذا في حد ذاته معلم من معالم المقاييس الأدبية.

وليس الغرض من النقد للنصوص غاية أدبية في حد ذاتها وحسب. بل هو

علاوة على ذلك هدف تربوي ونفسى لأنه يعمل على بناء شخصيّة التلميذ بناء أدبيا قد يكون مستقلا أحيانا لما يذهب إليه من رؤى مخالفة لرؤى لذاته وينمي فيه الاعتماد على النفس هذا إلى جانب العامل الخلقي الكبير الذي يكسبه منه، لأنه يعلمه كيف يقدر أعمال الغير، ويحترمها غاية الاحترام حتى ولو كان صاحبها مخطئا أو بعيدا عن الصواب.

ولا يزال الفتى يدرُج ويتقدم ويبدي الجرأة والقدرة على إثبات ذاته، وإبراز شخصيته، حتى يكسب ملكة نقدية تحصل له وقننى فيه بعد تعهده والأخذ بيده، وبالإضافة إلى ما مضى أنه بتعوده نقد النصوص وتذوقها .تفهمها يزيد شغفا وهياما بدراسة النصوص الأدبية والإقبال عليها.

12) **مناقشة النص:** الغرض من هذه المناقشة العامة أنها تدور حول سائر النقاط المدروسة، فالتلميذ حر في طرح سؤاله، ومعارضته أو تأييده. ولهذه المناقشة هدفان: تربوي، وثقافي شامل، فالتربوي يتصل باختبار الأستاذ للتلميذ عن طريق غير مباشر: هل هو أدرك النص أم لم يدركه، ويتدرب بواسطتها على المشاركة الجماعية، ثانيهما ثقافي يتصل بالنص وشكلّه ومضمونه: هل هذا النص مشهور في الأدب العربي؟ لما استحق الخلود؟ ما هي قيمة النص الفنية: الإجتماعية؟ الإنسانية؟ ما سبب تناقل الأجيال لهذه النصوص هى بعينها أو تلك؟ وهل صاحب النص ثابت فيما نادى به أم هو متذبذب فيه بين أم ليس هم من ذا ولا ذاك...إلخ.

الخاتمة: وتتناول نقاطا تربوية عامة:

.مشاركة التلاميذ الجماعية والفردية. .مراجعة ماله صلة بكلّ ظاهرة جديدة بظاهرة قديهة قد درست.

الإثابة وهي خير من العقاب.

.تنويع النصوص الأدبية حتى لا ينتشر الملل بين صفوف التلاميذ.

.تحديد الدافع لكلّ نص تعليمي، لان الدافع القوي يثير القلق والخوف والدافع الضعيف لا يثير اهتمام التلميذ.

.وضوح الهدف، لأن المتعلم حين يدرك وظيفة ما يتعلم تتحقق ساعتئذ العملية التّربوية، ويبث في التعلم قوة وإرادة على الدأب والمواظبة.

.الفهم، إذ لا بد من تعويد التلميذ ان يفهم كلّ ما يتعلم فهما صحيحا وتدريبه على التطبيقات العملية في كلّ ما يأخذه نظريا بين الجدران.

.إزالة شبح البيروقراطية الرهيب وتبديلها بالديموقراطية والصراحة بين الأستاذ وطالبه.

مراجع العرض:

1) العقدالفريد: الجزء الثاني. والخامس لابن عبد ربه الاندلسي مطبعة لجنة التأليف، بالقاهرة: 1940، 1946م.

2) نور القبس المختصر من المقتبس، تأليف: أبو عبد الله محمد بن عمران المرزباني أبي المحاسن ال٩دافظ اليغموري، تحقيق: رو دلف زلهايم، طبعة 1964، دار النشر: فرانتس شتاينر بيفيسبادان.

3) العمدة لابن رشيق القيرواني الجزء الأول: تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد طبعة: 1963/3م، مطبعة السعادة لمصر.

4) الفاضل:للمبرد. تحقيق الأستاذ: عبد العزيز ا.ليمذي، طبعة: 1956م. دار الكتب المصرية.

5) الفهرست لابن النديم: طبعة 1348ش، الطبعة الرحمانية بمصر.

6) مقدمة ابن خلدون: مراجعة وتحقيق عدة من العلماء، مطبعة مصطفى. محمد القاهرة.

7) التفسير النفسي لأدب، د.ءز الدين إسماعيل، 1963م/ دار المعرفة مصر.

8) الكامل في النقد الأدبي: كمال أبو مصلح، طبعة: 1964/2م. (دار الطبعة غير موجود).

9) نصوص مختارة من الأدب العباسي. د.الأشتر، طبعة: 1969/2م٠دار الفكر بيروت.

10) في الأدب الجاهلي: د.طه حسين، طبعة: 964ام، دار المعارف بمصر.

11) التوجيهالأدبي: تأليف الدكتور طه حسين وزملاؤه طبعة: 1953م٠ دار الكتاب العربي مصر.

12) نمانج في النقد الأدبي: إيليا الحاوي، طبعة: 2، دار الكتاب اللبناني.

13) التطورالتربوي في العصر الحديث: جماعة من الأساتذة، طبعة: 1963م مكتبة الحياة بيروت.

14) دراسات وتجارب: أحمد يوسف الشيخ طبعة: 1956م٠ دار مصر للطباعة. القاهرة.

15) مجلات من العربي، أعداد مختلفة، ومن أهمها في موضوعي:

عدد: 149سنة 1971م. وعدد: 174سنة: 1973م.

16) النشرة التّربوية الثانوية، العدد الأول: (الجزائر).

17) بعض الأعداد من مجلة (الفكر المعاصر) ولا سيما؛ العدد الخاص منها بالتعليم في مصر.

اللّغةالعربيّة ودولة القانون

الأستاذ عبد السلام الضرغام

عضو المجلس الأعلى للغة العربيّة

يقال أن الشعر إن لم يأسر عاطفة أو يجلي شعورا أو يقبض على حكمة، فهو بناء ونظم وتقطيع وأوزان..

وقياسا على ذلك فان القانون إن لم يكن قواعد ملزمة يخضع لسلطانها كلّ المخاطبين فيأتمرون بأوامرها وينتهون بنواهيها ويذعنون دون تمييز لمضامينها، فهو– أي القانون – مجرد نصوص نثرية خاوية المعنى ٠ فارغة المحتوى. عديمة الأثر، سيان ان يتم نشرها في الجريدة الرسمية للجمهورية أو أن تظهر على صفحات الجرائد الهزلية، أو لا يتم نشرها المرة طالما انها لا تلزم النّاس على تطبيقها. وقديما قال الشاعر:

وما انتفاع أخ الدنيا بناظره ٠٠إذا استوت عنده الأنوار والظلم.ومن هنا فإن القانون،الذي هو بعبارة أخرى أداة لتنظيم الحركية الاجتماعية ووسيلة لتحقيق التوازنات داخل المجتمع، هو الركن الذي تستند إليه الدّولة في إدارة دفة الحكم لإحداث التوافق والانسجام بين مختلف الفعاليات الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية والثقافية. ومن لم تحقيق النجاعة المطلوبة لمضمون العقد الاجتماعي الذي تحتل فيه الملحة العليا للأمة مكان الصدارة..

وغني عن البيان بأن نجاح الدّولة، أو إخفاقها في إدارة وتسيير وتوجيه دواليب المجتمع لا يرتبط فقط بمدى توفيقها في إصدار تشريعات على قدر كبير من الحبكة اللفظية والصرامة اللغوية والخصائص الموضوعية، ولكن

أيضا بمدى قدرتها على تجسيد هذه النصوص في الواقع الذي يتسم بتموج الحركة وشدة التنوع، على أن هيبة الدّولة ومصداقيتها تبقى في كلّ الأحوال متفوقة على درجة قدرة هند الدّولة أو تلك على الحؤول دون العبث والاستخفاف بقوانينها، لأنه وبالمختصر المفيد لا هيبة ولا هتة ولا مصداقية لدولة يكون قانونها محل استهتار، أو محل اختيار بين العمل به أو الإعراض عنه ، ثم أن الأمر يتعاظم إذا تعلق بدستور الدّولة الذي يعد الرجع الأول والأخير في كلّ ما يهم الشؤون المختلفة وينظم السلطات والمؤسسات، حيث أن كيان الدّولة في حد ذاته يصبح، في غياب الإطار المرجعي الذي يحتكم إليه في حال تباين الآراء والاتجاهات. عرضة لاهتزازات وتصدعات تفرغه من المحتوى الاجتماعي الذي هو سبب وجوده.

ومن البديهي القول بأن الاحتكام إلى الدستور في بلادنا – كما في كلّ البلدان – لا يقتصر فقط على مسألة اللّغة الرسمية التي يضمن لها القانون السيادة في جميع القطاعات والأنشطة الاقتصادية، الإدارية الثقافية والاجتماعية، وإنما يشمل الحياة الوطنية برمتها على اعتبار أن الدستور بناء قانوني يضع السياسة العامة للدولة من منطلق تجسيده للإرادة الشعبية الواسعة.

وليس من باب التهويل أو الغلو إذ قلنا بان الوقوف حيال ما يكتنف الساحة الوطنية من بعض السلوكات المختصة بقوانين الجمهورية موقف اللامبالاة هو موقف مجاف لحقيقة الدّولة ومناف لوظيفتها الطبيعية، ومن شانه ان يفتح بابا **للفوضى** ويؤدي إلى انحلالات وتسيبات تسيء لهيبة الدّولة وتفقدها معنى وجودها..

وإذا كانت إحدى بديهيات الفكر الديمقراطي تقول بضرورة الاحتكام للأغلبية في تحييد الشؤون العامة، وبان التمسك بالقانون كسلطان يعلو ولا يعلى

عليه، هو الحد الفاصل بين النظام واللانظام، فإن بلادنا من خلال دستورها رسمت معالم الثوابت الوطنية، والتزم الجميع باحترام الخطوط الخضراء والحمراء التي يتضمنها هذا الدستور، غير أنه كلّما شرع في العمل على إشادة .الاعتبار للغة العربيّة كلّغة رسمية للبلاد إلا وأقلق ذلك البعض من دعاة التغتم والديمقراطية وأدعياء القيم الجمهورية، **حتى** أصبحت سلوكاتهم واضحة كالشمس في كبد السماء، ولم تعد أساليب الواربة والتخفي التي دأبوا على انتهاجها لشرب هنأ الثابت الوطني لتحجب حقيقتهم الحاقدة على اللّغة الوطنية، والتي طالما بدت في شكلّ تبريرات ومزاعم واهية لا منطق لها ولا حجة : كقصور اللّغة العربيّة أو صعوبتها، محدثين بذلك إخلالا فظا ليس فحسب بالطابع الإلزامي لقانون تعميم استعمال اللّغة العربيّة، ولكن أيضا بالدستور الذي بت في مسألة اللّغة الرسمية للدولة الجزائرية وجعلها ثابتا لا محيد عنه.

ومن المؤسف اليوم، وقد مضى **على** استقلال بلادنا سبع وثلاثون سنة ان تبقى اللّغة العربيّة التي كانت طوال سنوات المقاومة والكفار هاجس الحركة الوطنية في الدفاع عن الشخصية الجزائرية المستقلة، أن تبقى ولزمن غير بعيد تراوح مكانها بين أخذ ورد، ونقاش وجدال عطل مسيرتها ولم يسمح بتجسيدها في الواقع اسمي إلا بشكلّ محدود.

وقد بات واضحا **أن** في البلاد **قوى** تسبح، باسم العصرنة والتفتح، ضد التيار

وتكبح جماع كلّ مسعى وطني في هذا الشأن، فهي التي كانت **وراء** عرقلة مساعي التعريب في الستينات والسبعينات والثمانينات، وهي. التي تسببت بتاريخ04 يوليو 1990 في تجميد قانون استعمال اللّغة العربيّة، الصادر عن المجلس الشعبي الوطني في ديسمبر 1999.، وها هي اليوم تسعى جاهدة لإفراغ هذا القانون من مضمونه وتتحين فرص التأثير على استكمال تطبيقه

وتعمل على تجريده من طابعه الإلزامي..

ولعل قراءة سريعة فيما أثاره هذا القانون من ردود•**أفعال** صريحة ومبطنة لدى فئة من المتسترين بالحداثة العصرنة هو خير شاهد على ما يضمره هؤلاء من عداء متأجج للغة العربيّة، وهو الشعور الذي أبدوه أيضا هع أول خطاب للسيد. عبد العزيز بوتفليقة عقب انتخابه على رأس الجمهورية، والذي ارتاد فيه عوالم رحبة من الإبداع الفكري والبلاغة اللفظية وفجر في ثناياه مكامن اللّغة العربيّة وما تزخر به من عناصر الثراء والخصوبة والجمال.. وهو ما أقلق دعاة الفكر التغريبي، الذين بدل لان يهللوا لسمو خطاب القاضي الأول في البلاد، راحوا يقدحون في لفته– غير المفهومة بحسب زعمهم – ويدعون إلى أن تكون لغة الرئيس غير هذه اللّغة (الغريبة) عنهم، وكان لسان حالهم أن ينزل الرئيس من عليائه ليعانق الرداءة اللفظية التي ألفوها، وان يستبدل الكثير من الكلّمات في قاموسه اللغوي بأخرى سوقية وهجينة وان ينتع عن الكلّمة العربيّة حللها وتيجانها حتى يتسنى لهم فهمها، لان ذلك – .من منظورهم طبعا – هو عين الصواب لإحداث الأثر الطلوب من الخطاب في نفس المواطن الجزائري. إنه صواب يجد مبرراته في قناعتهم التغريبية التي خولت لهم انتهاك حرمة الدستور والأعراض عن تطبيق قانون صادر عن أعلى هيئة تشريعية في ابلاد ذ وهو ما يشكلّ انحرافا خطيرا آن الأوان أن توضع أمامه الحدود لأن سلطان القانون يجب أن يطال الكلّ وينقاد له الجميع، وإلا ما الحكمة من التشريع وسن القوانين..

الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللّغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي

الأستاذ الدكتور عبد الرحمان حاج صالح

مدير مركز ترقية اللّغة العربيّة

إن تعليم الغات ونجاعة التعليم ولا سيما بالنسبة للغة العربيّة هو أمر جد خطير وذلك لخطورة المشاكلّ التي تثيرها هذه القضية. وتنحصر أهمها في عدم استجابة الناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللّغة الطبيعي– غير المقصور على جانب واحد من الحياة– من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كلّ تعليم للغات الحية هو تحميل التعلم على القدرة العلمية على تبليع أغراضه بتلك اللّغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس. ثم هذا يقتضي ألا يكون ذلك مقصورا على ما يجرى من حديث تدريبي داخل المدرسة، وبعبارة أخرى فان الغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء

ان يجعل الطالب قادرا على استعمال اللّغة في, شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على استعمالها سليمة من كلّ لحن وعجمة ولكنة وهذا غير حاصل في الوقت الراهن لأسباب سننكرها فيما يلي.

إنّ علاج مثل هذه المشاكلّ لا يمكن أن يتم في نظرنا إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية، فإن اللّغة العربيّة. كلّغة بشرية أي كأداة تبليغ واتصال بين الناطقين بها هي ظاهرة من الظواهر التي يمكن رصدها وتحليلها وإحصاء عناصرها، وبالتالي استنباط قوانينها واستكشاف أسرارها بكيفية موضوعية.وهذا ما فعله علماء اللّغة العربيّة الأولون الذين نزلوا إلى الميدان وأجروا التحريات اللغوية في عين المكان ولم يكتفوا بالنظر في النصوص المحفوظة في الصدور وفي الصحف.

1 –حقوق علمية حول اللسان وما يترقب عليها[1]:

1–1 ٠**اللسان وضع واستعمال؛** أي نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ، واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب. فالاقتصار على أحد هذين الجانبين من قبل الباحث اللغوي أو الربي خطأ فاحش ذو عواقب وخيمة. وكذلك هو الأمر في الاقتصار على ضرب من الاستعمال دون غيره. فعدم اكتفاء علمائنا بالنظر فيما ورد في النصوص التي حفظها النّاس في تحليلاتهم للغة هو الذي يمتز العلوم اللسانية العربيّة في زمان ازدهارها الأول من نفس العلوم التي ظهرت عند اليونان من قبلهم (وهي الفيلولوجية) ومن تلك التي غلب عليها عند العرب التقليد والجمود بعد إغلاق باب الاجتهاد عليها في عصور الانحطاط للفكر العربي. فاللّغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كلّ شيء استعمال الناطقين بها أي إحداثهم لفظا معينا لتأدية معنى وغرض فيحال الخطاب تقتضي وهذا المعنى وهذا اللفظ وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجردا من اللفظ الذي يدل عليه ولا أحوالأ خطابية معزول

---

[1] راجع ما قلناه بهذه الصدد في البحث الذي نشر:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى معلمي العربية وفي مقاله"اللغة العربية بين المشافهة والتحرير".

عن كلّ هذه الأشياء. فأكبر غلط يرتكبه الباحث أو المربي هو أن يحصر اللّغة في جانب واحد هذه الجوانب وهذا هو الباحث أو المربي هو أن يحصر اللّغة في جانب واحد هذه الجوانب وهذا هو الذي حصل بالفعل منن أن تعلق النّاس بالقواعد في ذاتها مقطوعة عن غيرها إلا بما لا يشفى من الشاهد الواحد أو الشاهدين– ومن الشعر فقط غالبا– أو بالنصوص وحدها لا يرى فيها شارحها إلا المعاني مقطوعة من اللفظ الذي يدل عليها (مع ما يندرج فيه من انتظام له السهم الأكبر في الدلالة على تلك المعاني). وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون القياس الأول والأساس في بناء كلّ منهج تعليمي. وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلم بها اللغوي.

ويترتب على ذلك ما يلي:

إستعمال اللغة هو**مشافهة قبل ان يكون كتابة وتحريرا:** معنى ذلك أن الكلّام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه. فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلم للغة الحية أولا وآخرأ ولا يقتصر أبندا على ما يقرأه من النصوص المحررة. فالاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كلّ شيء على

المشافهة فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قل نصيبه في التعليم فإن الطالب سيضطر بعد تخرجه ان يخاطب النّاس بلغة مصطنعة. وإذا عم ذلك فستطعن اللّغة التي يتحدى استعمالها اللفظي والكتابي في جميع مستوياتها : أداءا صوتياً وإفرادياً وتركيبياً بعدم ملاءمتها لما يتطلبه حال الخطاب الطبيعي وبالتالي بأنها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني.وهذا يكاد ينطبق على العربيّة التي يتعلمها الناشئة في مدارسنا على الرغم من وجود. طرق حوارية في تحصيل الملكة وتمارين شفاهية بكثرة وهذا لسوء فهم الأساتذة والمربين بصفة عامة لجوهر اللّغة وينحصر كما قلنا في مكان آخر في :

وجود أكثر من مستوى في الاستعمال: وهما نوعان على الأقل : التعبير الترتيلي **أو** الاجلالي والتعبير الاسترسالي. فالأول تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض[2] وفيها تظهر عناية المتكلّم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب حتى يبلغ به فرط التصحيح إلى اللحن الجلي–وليس بالجلي الان بل خفي على أكثر الذاس–كإظهاره ومده لحركات الإعراب في مواضع الوقف وكفكه لما يجب

[2] في البيان والتبيين ج1 ص 114.

إدغامه وغير ذلك.. ويستعمل النّاس هذا المستوى من التعبير في جميع هذه الحالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب وخطاب المذيع للنّاس في الإذاعة والتلفزة ومحاضرات الأساتذة، إلا من ظلم العربيّة فاستبدلها حتى في هذه الأماكن بلهجته العامية.

أما التعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي) فهو هذا الذي تقتضيه مواضع الانس كخطاب الأبناء والزوجة في المنزل والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الحرمة. وهذا التعبير العفوي غير المتكلّف قد وجد بالفعل في الخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي بدون تلقين معلم (كما هو الحال الان بالنسبة إلى العامية). وقد اعتنى العلماء القدامى الذين شافهوا فصحاء العرب بوصفه الوصف العلمي ويمتاز عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلّم كاختلاس الحركات (وهو الإخفاء الذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار. ونفس هذه الظواهر قد يشاهدها الألمعي منا في اللّغة التي احتلت مكان الفصحى في التخاطب اليومي وهي اللهجة العربيّة المحلية. إلا ان الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابتها تغييرات لم تصب بها الفصحى العفوية (كسقوط الإعراب

في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية في أكثرها وكاختزال بعض الأدوات وغيرها). فهذا المستوئ من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن لقيام العاميات مقامه.كما قلنا. ويا حبذا لو أحياه المثقفون وأنعشوه ، ويمكن أن يحصل ذلك بإدخال عدد من قواعده في المناهج وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي.

وكنا نود أيضا لو اعتمد استعماله في المسلسلات التلفزيونية وبعض الأفلام الناطقة بالعربيّة الفصحى ولا سيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستثنائي الذي يستلزم كثرة التخفيف. وينبغي أيضا ان يعاد النظر في تكوين العلمين بالاعتماد على؛ هذه الحقيقة : العربيّة الفصحى التي كان يتخاطب بها العرب في زمان الفصاحة السليقية[3] و في بيوتهم وفي مقام أنسهم، ليست هذه التي يتشدق بها الممثلون في أيامنا؛ هذه من حيث الخفة والتبذل والاسترسال. فيجب ان ينبه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا وإخفاء الحركات فصيح أيضا وقد سمع في مخاطبات العرب العفوية وقرئ به القرآن وأن هناك نوعا من القراءة القرآنية تسمى بالحدر (في مقابل الترتيل والتدوير تتصف بما يتصف به هذا المستوى من التعبير الاقتصادي المستخف. فكلّ ما جاء في السماع تقريبا عن

---

[3] ولابد أيضا أن ينبهوا على أن الفصاحة التي وصف بها النحاة الأولون هؤلاء الذين أخذوا منهم اللغة ليست هي الفصاحة التي حددها فيما بعد أصحاب البلاغة، فالفصاحة عند اللغويين هي السلامة اللغوية وكون الفصيح قد اكتسب العربيةمن محيطه الفصيح بكيفية عفوية ولم يتاثر بلغة أخرى.

فصحاء العرب من التأدية الصوتية قد قرئ به القران وهو الأصل في الاستشهاد اللغوي. فإذا أردنا ألا ينحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع أحوال الخطاب فلابد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلّف فتدخل بذلك العربيّة في جميع الميادين النابضة بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة قرئ بها القرآن!

هذا وينبغي أن ينبه أيضا بأنه لا توجد في الدنيا لغة واحدة إلا وفيها هذان المستويان من التعبير وعلى الأقل[4] إذا اختلف اختلافا شديدا (بتغيير الوضع في جوهره) وصار الثاني لهجة عامية فالكارثة هي أن تقوم بهذا الدور الحيوي بشرط أن يرجع فيها إلى المستوى الذي استخفه العرب الذين أخذت منهم اللّغة. وكلّ هذا يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربيّة الفصحى .العفوية وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكلّ ما يجوز تخفيفه في سعة الكلاّم والاختصار كما

بل أكثر من مستوى في الواقع:فالأعلى منها هوالتعبير المحرر المخير ألفاظه يستجيب بذلك لفن من الفنون كالمسرحيات المأساوية القديمة والشعر الجزل والألفاظ والخطب وغيرها ثم في أسفلها يوجد التعبير السوقي أما التعبير المبتذل الفصيح فينتمي إلى الفصحى إلا أنه يتصف بالتخفيف الذي يقتضيه مقام الأنس فقط [4]فهي اللغة الفصحى التي استعملها فصحاء العرب في هذا المقام بالذات ليس غير.

يقول سيبويه. ثم يقوم فريق من العلماء بدراسة هذه الأشياء وتصنيفها وتحديدها والتمثيل لها قصد إدراجها في مناهج التعليم والكتب المدرسية.

وخلاصة القول في هذا الشأن هو **أن** تعلم اللّغة لا بد **ان** يستجيب لما سيحتاج إليه المتعلم للتعبير عن كلّ ما يختلج في نفسه وما يدور في ذهنه وما يكنه من غرض. فاللّغة وضعت للتبليغ والاتصال قبل كلّ شيء. فإذا لم يفهم ذلك المعلم وقصد تعليم الأساليب التي يجدها في النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التعبيرية الحقيقية التي يشعر بها المتكلّم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابية التي تثيرها الحياة اليومية فإنه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس بل جمد بذلك استعمال اللّغة العربيّة وقصره على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير. وهذا تعد جماعي (حتى ولو كان غير معتمد)على الشيء الوحيد الذي يربط بين أفراد الأمة وهو لغة القرآن.

1-2- المستعمل من اللّغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود:

يعتقد بعض المعلمين ان كلّ ما يوجد في اللّغة فهو صالح للتعليم لا لشيء إلا لأنه جزء من اللّغة. فكلّما زاد علم المتعلم باللّغة وأوضاعها مهما كانت فهو

ثروة لغوية ولابد أن تفيده. وهذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلّمون: فخلافا لما يعتقده هؤلاء فان المتكلّم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية إلا عددا محدودا جنا من المفردات وقد أثبتت البحوث العلمية الحالية ان الفرد العادي المتوسط الثقافة[5] لا يستعمل أكثر من 2500 كلّمة تقريبا في مخاطباته، أما العالي الثقافة بين أربعة وخمسة آلاف فقط. وربما عرف هذا وذاك أكثر مما ذكرناه إلا أن الذي يظهر في استعمالهما هو هذا القدر أو ذاك فقط. وعلى هذا الأساس فإن الكثرة الكاثرة من الفردات التي نريد أن نشحن بها ذاكرة المتعلم هو عمل يتنافى مع ما هو حاصل في واقع الخطاب. وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن يكتفي بما يجري خارج المدرسة بصفة خاصة؛ أي في الحالات الخطابية التي يطلق له فيها العنان.ليس كلّ العرب يعرفون اللّغة كلّها": هذا قول أحد علمائنا القدامى(الزجاجي) وقال بعد ذلك: ,,غريبها وواضحها ومستعملها وشاذها بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها، أما اللّغة الواضحة المستعملة سوى الشاذ النادر فهم فيها شرع واحد"[6]. فأهم شيء هو ان يتعلم الفرد المشترك من اللّغة أي هذا الذي يكثر دورانه على ألسنة النّاس أولا وهذا الذي يكثر مجيئه في اللّغة المحررة ثانيا، ويترك النادر

---

[5] العربي والأوربي وغيرهما.

الذي يؤدي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى أو للتخصص في علم اللّغة في مستوى التعليم العالي.

هذا وقد أثبتت البحوث التي أجراها بعض العلماء وتلك التي أجراها الباحثون القائمون بانجاز الرصيد اللغوي العربي أن المادة التي تقدم للناشئة تتصف بهاتين الصفتين:

1 ٠ غزارة المادة اللغوية وكثرة المفردات لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة:

ككثرة الألفاظ على نفس المسمى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلم نفسه وغير ذلك.

2-خصاصة لغوية فظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المحدثة في عصرنا الحاضر كالكثير من أسماء الملابس والأدوات وأجزائها والمرافق وغيرها. وهذا الذي دفع دوإل المغرب العربي في الستينات إلى ضبط مشروع ما أسموه بالرصيد اللغوي الوظيفي. فبعد أن تم انجازه وأدخل في التعليم بكيفية رسمية وفعلية ارتأت المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم أن تعمم الفائدة فرسمت مشروعا مماثلا يعم جميع الدول العربيّة وقد حدد الرصيد العربي

هكذا: ((يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربيّة الفصيحة **أو** الجارية على قياس كلّام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم (الدليل التعريفي للرصيد ص8). فالغرض منه وهو ألا يزيد الرصيد اللغوي الذي يكتسبه الطفل على ما يحتاج إليه وعلى ما يقدر على إدراكه في سن معينة من عمره وألا ينقص عن ذلك في الوقت نفسه. فهو القدر الأمثل (أقصى ما يمكن تمثله وأدنى ما يحتاج إليه[6].

3.1.استعمال اللّغة في العلوم والتقنيات يقتضي عدم الاشتراك: إنّ وجود اللفظ المشترك أمر طبيعي فأكثر الألفاظ تدل في أصل وضعها على أكثر من معنى ولا تتمايز **إلا** بالساقيات التي تكتنف هذه الألفاظ في الخطاب، وهو سر من أسرار اللفات البشرية: ألا يكون اللفظ مرتبطا بكيفية حتمية ونهائية بالمدلول الواحدء.ولولا هذه الخاصية لما استطاع الانسان أن يطور أفكاره وبالتالي أن يخرج من نظرة ضيقة للواقع إلى نظرة أوسع وأشمل. **إلأ** أن الاشتراك، وان كان طبيعيا وضروريا لتطوير الفكر عبر

---

[6] فيما يخص طريقة إنجازه والمقاييس العلمية التي بنيت عليها فليراجع الدليل التعريفي الذي نشرته المنظمة.

الزمان أي بالانتقال من نظرية إلى أخرى[7] أو من نظام فكري إلى آخر، فانه مردود مرفوض في داخل النظرية الواحدة، إذ الاشتراك في التحديات العلمية مجلبة للبلبلة وتشويش للتصورات العلمية ومن ثم لمنهجية البحث؛ فعدم الدقة في التعبير في هذا الميدان يؤدي إلى عدم الدقة في التفكير. ولهذا فلابد في تعليم اللّغة ان يميز بين احتياجات المتعلم إلى ألفاظ متباينة للدلالة على مسميات متباينة في الحالات التي تتطلب الدقة وعدم الالتباس (كالتعبير العلمي وغيره) وبين احتياجاته إلى المجاز والاستعارة والكناية والتورية في أحوال أخرى كمحاولة الإقناع أو التأثير على السامع والتعبير عن العواطف ومختلف الأحاسيس فالتعبير قد يكون موضوعيا في محتواه وقد. يكون وجدانيا. فينبغي لمبرمج التعليم ان يمد المتعلم بكلّ هذه الأشياء وخصوصا الألفاظ المختلفة حتى لا تلتبس عليه المسميات مع التنبيه (زيادة على ذلك) على وجود أسماء أجناس تندرج تحتها أنواع هذه المسميات[8] .

1—4- العناية بالنحو والبلاغة معا: تفضيل أحدهما على الآخر

وهذه الدقة لا تحصل بمجرد تجنب المشترك بل باستعمال اللفظ الواحد- ولو كان مشتركا في الاستعمال غير العلمي- للمدلول الواحد وألا يكون المعنى المقصود حاصلا بوجود قرينة بل بتحديد سابق لجميع الألفاظ [7]الواردة في الخطاب العلمي الواحد.

أسماء الأجناس غير المشتركة فاسم الجنس هو االإسم لعام الذي يطلق على عدة أشياء تنتمي إلى جنس واحد [8]وقد يكون فيه اشتراك وهو شيئ آخر

إجحاف باللّغة وتعقيم لتعليمها: سبق ان قلنا بان اللسان وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة من جهة واستثمار لهذا النظام في الحياة من جهة أخرى. فما هي مكانة النحو والبلاغة منهما. يا ترى؟ للإجابة عن هذا السؤال، لا بد لنا أن نميز بادئ ذي بدء بين النحو وعلم النحو وكذلك وبين البلاغة وعلم البلاغة. فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العملية (لا النظرية) على استعمال اللسان وليس ان نجعل منه عالما متخصصا في علوم اللسان كعلمي النحو والصرف وعلم البلاغة. وعلى هذا فالكثير من الكتب العظيمة القيمة التي تناوإل فيها علماؤنا القدامى العربيّة بالتحليل والتعليل ككتاب سيبويه وشروحه أو نظرية علم النحو. ككتاب الخصائص لابن جني وغيره هي كتب علمية محضة، ومن ثم لا يمكن استعمالها في تدريس العربيّة مباشرة لأن محتواها علم نظري. فلأن هذا العلم لا بد منه من جهة أخرى، ان يعتمد عليه الباحث في صناعة تعليم اللّغة كمرجع للوضع اللغوي العربي وللكيفيات المختلفة التي سمعت عن فصحاء العرب في استعمالهم لهذا الوضع.النحو العلمي غير النحو التعليمي وكذلك هي البلاغة : وعلى هذا فالنحو كهيكلّ للغة —وهو بذلك صورتها وبنيتها— شيء والنظرية البنوية للعربية

التي هي علم النحو شيء آخر.وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة، فهي تقابل النحو في انها كيفية استعمال التكلّم للغة والنحو فيما هو مخير فيه لتأدية غرض معين. فهي بهذا امتداد للنحو ولها مثله قواعد وسنن معروفة فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنظرية التحليلية لكيفية تخير المتكلّمين لألفاظ بغاية التأثير شيء آخر. فالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في وقع الخطاب ليس إلا. وهذا لا سبيل إلى تحصيله إلا بطرق خاصة، لا بحفظ القواعد أو دراستها على حدة.

النحو النظري الذي ينبغي ان يعتمد هو نحو الخليل وأتباعه : إن المبرمج للمادة اللغوية يعتمد كما قلنا على التحليلات التي تركها لنا علماء النحو والبلاغة إلا انه يعتقد— مقلدا في ذلك من جاء قبله منذ أقدم عصور الانحطاط أن أحسن المراجع في ذلك هي تلك التي ألفها العلماء المتأخرون (ممن ينتمي إلى هذه العصور الحالكة). وهذا هو —في اعتقادنا— من أكبر الأخطاء التي يرتكبها العلماء المحدثون منا؛ أي أن يجعل التراث العربي الإسلامي واحدا لا يختلف الجزء المتخلف منه عن الآخر السابق. والحق غبر هذا، فالذي لا يمكن ان ينكره أحد هو أن عصر الإبداع في تاريخ الحضارة

الإسلامية هو الخمسة القرون الأولى، أما ما جاء بعده فهو عالة عليه في بعضه بل تحريف وتراجع من حيث القيمة العلمية في غالب الأحيان إلا ما شذ مما نجده عند العلماء الذين كانوا غرباء في عصرهم كالسهيلي والرضي الاسترابادي (وابن تيمية وابن خلدون فيما يخص العلوم الإسلامية غير النحو). ثم ان هذا الجزء المتخلف من التراث قد طغى على النّاس إلى يومنا هذا وصار هو المرجع الوحيد، وأهمل النّاس روائع الفكر العربي التي تركها لنا المبدعون من علمائنا الأوائل. وقد. حاولنا في كتاب لنا ان نبين ما للفكر اللغوي الذي امتاز به أولئك العلماء من قيمة علمية لا يضاهيها إلا ما أبدعه العلماء الغربيون في أحدث أعمالهم بل قد تنقص هذه عن تلك من بعض الجوانب[9]. وعلى هذا الأساس نعتقد ان القواعد. التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة مسيسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون وما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها من تلك التي تتفق **إلى** حد ما مع تصور أولئك العلماء.

النحو والبلاغة متلازمان في عملية الخطاب الطبيعي: إن عملية الخطاب أو الحديث لا تتم إلا بأركان أربعة هي: مصدر الحديث وهو المحدث (أو المتكلّم)

---

[9] أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات العدد 4 ص 70.

والمرسل عليه الحديث وهو المحدث والمحدث به وهو اللفظ الذي اختاره المحدث وحال الحديث وهي الحالة التي يجري فيها، لحديث وكلّ ما يقترن به من أسباب ومسببات ومتيزات وغيرها مما يرتبط به محتوى الحديث من قريب. فالعلاقة القائمة بين المحدث به على هذه العلاقات.الأولية من جهة وعلى ما يستلزمه حال الحديث من جهة أخمرى وهو.ما يسمى عند العلماء العرب بمقتضى الحال.

فإذا اكتفينا في تعليم العربيّة بجانب السلامة اللغوية، أي بجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هذا ناقصا (وهو حاصل الان في غالب البلدان العربيّة) وتجاهلنا بذلك أن الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرف في بنى اللّغة بما يقتضيه حال الحديث؛ أي القدرة على التبليغ الفعال بما تواضع عليه أهل اللّغة أو بعبارة أخرى أيضا القدرة على الاتصال اللغوي

في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معا من لفظ سليم ومناسب.

وخلافا لما يظنه الكثير فإن البلاغة لا ينحصر استعمالها في التعبير الأدبي وليست تفننا ولا هي من الكماليات بالنسبة إلى الاتصال اللغوي، بل هي العمدة في هذا الاتصال على اختلاف انواعه وأشكاله سواء في المشافهة أو الكتابة، نثرا كان أم شعرا، في مقام انقباض أم مقام انس. فقي كلّ هذه المستويات البلاغة موجودة لأن العبر يتحتم عليه أن يختار العبارة التي تتناسب المقام وتستجيب لحال الحديث ولو استرسالا وبدون تأمل فهو في جميعها يتوخى معاني النحو كما يقول عبد القاهر

الجرجاني.

هذا، وينبغي لمبرمج الناهج أن لا يبالغ في ذلك فيستهين حينئذ بالوجه الآخر، وهو السلامة اللفظية من حيث النحو والصرف وقد يتناسى أن اكتساب الآليات النحوية لا يتم فقط بالتمرس على ما أسميناه بالتبليغ الناجع بل بالتدريب الذي هو من قبيل التمارين البنوية[10]. وقد ذهب بعض اللغويين إلى قلة فائدتها نظرا إلى أنها تقتصر على اكتساب بعض الآليات النحوية، وليس الأمر كذلك لان اللّغة ليست أداة سانحة بل جهاز تنتظم فيه عدة دواليب

إسم الكتاب علم اللسان العربي وعلم اللسان العام دراسة تحليلية لنظرية المعرفة العلمية عند الخليل وأتباعه
[10](سيصدر أيضا باللغة العربية في وقته).

وتتداخل عناصره وتتقابل ويرتبط بعضها ببعض وهذا لا يتم التحكم فيه إلا إذا زاد التعلم على تدريبه لاكتساب مهارة التبليغ تدريبا آخر يماثل تدريب التعلم للعزف ,في الآلات الموسيقية، فهناك تمارين تكسب الانسان المرونة التامة في حركاته. وفي اللّغة توجد أيضا الكثير من الحركات العصبية غير الشعورية

2- حقائق عملية فيما يخص صناعة تعليم اللّغة في ذاتها

2-1التركيز على التعلم لا على المادة اللغوية على حدة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطة بالفرد في حياته وغير ذلك. ولا يحصل هذا إلا بالنظر في أحوال الحديث وهي غير متناهية العدد (إذ المعاني هي نفسها غيرمتناهية) لا لحصرها في ذاتها ولكن لاستنباط مثلها وقوانينها ومقاييسها وعلى هذا الشكلّ فقد تتم الإحاطة بها وبالتالي ضبط العبارات التي تستجيب لها. فعلى المبرمج لناهج التعليم العام ان يطلع على احتياجات الناشئة المختلفة من خلال التحريات العلمية التي تجري في عين المكان وذلك من خلال كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلّامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية العادية الطبيعية. فبعد معرفته

لكلّ ذلك فسوف يمدهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب ولا يزيد على ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل.

2-2 اكتساب اللّغة هو إكساب مهارة معينة: سبق أيضا أن قلنا بأن ما نرمي إليه بالنسبة لمتعلم –للغة هو إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في البنى, اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس اكتسابا لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوعة فلا يقتصر هنا على إحداها دون الأخرى. فالمعروف عن تعليم اللغات أنه إيصال لمعطيات لغوية مادة وصورة والعمل على ترسيخها ولكنه في الواقع أكثر تعقدا من هذا التصور. فالمعرفة العلمية للغة لا تنحصر في إحداث الكلّام بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسيخ ليس فقط محصورا على؛ تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها (كما سبق أن قلنا). فالتصرف هو العمل في ذوات الكلّم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العلمية (لا النظرية) للغة سن حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلّمة إلى أخرى ومن صيغة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريغ هذا من

ذاك على شال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكررة العلمية للخطاب وبالتمارين البنوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي للغة يكاد يكون كلّه تمرسا ورياضة مستمرة: كلّما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة.

سبق لنا ان قلنا في بحث آخر: ولهذا فان لها (أي القواعد) شكلّين أثنين : شكلّ المثال والنمط السلوكي. وشكلّ القانون المحرر (مع ما يمكن أن يصحبه من تعليق وشرح الشواذ) فكلّ مكتسب لقدرة من القدرات[11] العملية الإجرائية غير مفتقر أبدا إلى معرفة القوانين المحررة التي تضبط بكيفية نظرية هذه القدرات؛ وفي مكان آخر من نفس المقالة: وبهذا الذي قلناه يصبح المشكلّ الذي يطرحه المربون العرب الآن وهو الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثم الأمثلة ثم القواعد، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة. لا معنى له.لان هذا السؤال **لا** يميز أصحابه فيه بين المرحلتين اللتين ذكرناهما[12]؛ ثم يجعلون الشكلّ منحصرا في الاختيار بين الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية. وفي ذلك عندنا تسامح كبير لأنه ليس

وهي التمارين التي تعتمد على استبدال شيئ بشيئ أو تقديم على شيئ أو تحويله بأي طريقة كانت وهو جدّ مفيد في اكتساب هذه الأليات بشرط ألا تكون مجرد حكاية أو تكرار بل تحويلا حقيقيا على مثال سابق يتطلب [11]التأمل العقلي التصرف المحكم وبالتالي في البنى اللغوية.

[12] في مسيرة الدرس واتساع أجزائه هناك مرحلة الإدراك ثم مرحلة تحقيق هذا الإدراك.

هناك فترة تكون كلّها استقرائية وفترة أخرى كلّها قياسية لا في إدراك التعلم لما يبلغه إياه المعلم بكيفية ضمنية ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير، إذ الاستقراء وإن كان هو الأول في عمليتي الإدماج والتكيف إلى أنه يتلوه على الفور القياس والاستدلال (بكيفية غير شعورية في غالب الأحيان) ثم يعود صاحبه في الحين إلى الاستقراء وهكذا دواليك. وحتى العمل الترسيخي التدريبي.الذي ينبني أساسا على القياس لا يخلو أبدا من الاستقراء أي التصفح للجزئيات (التي اختزنتها الذاكرة). ثم إنّ الترسيخ (أو التدريب والتطبيق لم يحظ في هذا السؤال بأي اهتمام مع أنه هو كلّ شيء في تدريس اللّغة)[13]. وعلى هذا فينبغي أن يراعي في بناء المناهج هذه الحقيقة وذلك بجعل التمرس والترسيخ للمثل الإجرائية هي القسط الأوفر من محتواها بحيث تصبح تشكلّ ثلاثة أرباع درس اللّغة.

2-3- التخطيط للمادة اللغوية والتسلسل المنطقي لأجزائها أمران ضروريان:

ما من شيء يدخله التنظيم إلا ولا بد أن يخضع لنوع من الترتيب. وإن كان عملا متواصلا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا أن يخضع لنوع من الترتيب وإن كان عملا متواصلا وكان بالتالي الزمان من أبعاده فلا بد أن يخضع

---

[13] نفس المصدر ص 72.

للتخطيط والتدرج والانتقاء. أما تخطيط المفردات وانتقاؤها فقد سبق أن ذكرنا محاولة ضبط رصيد على مستوى الوطن العربي. وما يقال عن المفردات يقال أيضا عن التراكيب. وأفضل نمط تضبط به المثل التركيبية هو النمط النحوي الذي وضعه النحاة الأولون كما سبق ان قلناه. ويجب أن يعتمد أساسا في بناء المناهج وألا تدرج الموضوعات النحوية التي توجد في كتب المتأخرين لأنها صورة مشوهة للنحو الأصيل البديع الذي نجده عند الخليل وأتباعه ويتفادى بذلك الكثير من التحليلات التي يغلب عليها طابع الفلسفة

والمنطق الأرسطو طاسيلي كالتصنيفات التي تعسف في إيجادها هؤلاء المتأخرون[14].هذا وينبغي أن تؤخذ من الموضوعات أو البنى النحوية تلك التي كثر مجيئها على ألسنة العرب وتتصف الآن أيضا في لغة التحرير وغيرها بكثرة الدوران وذلك مثل ما فعل بمفردات الرصيد اللغوي. ويترك كلّ ما ليس مثالا إجرائيا كالتعليلات والتعليقات الهامشية حتى ولو كانت من انتاج الخليل وسيبويه العلمي الرائع؛ لأن المطلوب هنا هو –كما قلنا إكتساب مهارة معينة وهي ملكة اللّغة وليس القدرة على التفسير العلمي للبنى اللغوية التي هي

المنطق ضروري في كل تحليل وليس ذلك لأن المادة اللغوية يجب أن تخضع للمنطق بل تحليلها بما أنه حذي وضعه اصل بأعمال الفكر هو الذي يجب أن يخضع للمنطق لا ذاك الذي وضعه أرسطو بل هذا اذي وضعه [14]العلماء العرب الأولون وهو المنطق الرياض غير الفلسفي الذي يعتمده العلماء في زمانه.

من اختصاص علماء اللسان.

وعلى هذا، ينبغي ألا تترك هكذا جزافا كلّ الموضوعات التي كثرت فيها الوجوه المسموعة والتعليلات المعقدة كما جاء ذلك في باب التصغير وباب الشبة وغيرها، بل يكتفي في ذلك بالشيء القليل الذي قد يساعد في بعض الأحيان–حسب ما يرتئيه المعلم— على ترسيخ المثل بربطها بغيرها من البنى الواضحة.

وكذلك هو الأمر بالنسبة للتدرج وتسلسل العمليات التعليمية. فإن التجربة بينت أن الشأن عن القياس إذا بدئ به وكان كثيرا عاق ذلك المتعلم بحيث يصعب عليه أي يرسخ في سلوكه اللغوي المطرد. الذي شذ عنه هذا العنصر.

الاقتراحات:

تتخذ الأصول في البحث السابق مبادئ عامة لبناء الناهج التعليمية.

- أصل الأصول هو العناية بالمتعلم، والتفطن إلى حاجاته التعبيرية الحقيقية :ما هي اهتماماته وما هي الألفاظ والعبارات التي تستجيب لهذه الحاجات. ويجب أن تبنى المناهج برمتها على المبدأ العام.

- يدرج في المناهج الأداء الصوتي كدرس مستقل ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربيّة عامة كالوقف ولإدغام وغيرهما وكذا على الأداء للنص القرآني في الكتب القديمة التي ظهرت في العصور الأولى.وتوكلّ إلى علمائنا في الصوتيات الملمين بالتراث العربي اللغوي دراسة وافية حول هذا الموضوع.

- يدرج في المناهج مجمع القواعد الخاصة بالمستوى المستخف من التعبير الفصيح (الذي استعمل في التخاطب اليومي والمعاملات العادية ودونه العلماء) ويوكلّ إلى فريق من العلماء استخراج هذه القواعد من كتب النحو التي ألفها النحاة الأولون من الذين شافهوا فصحاء العرب.

- يعتمد الرصيد اللغوي الذي تشرف على إنجازه المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم في انتقاء المادة اللغوية تدريجيا. ولهذا الرصيد مزاياه التّربوية واللغوية أهمها هو أنه يمد المتعلم بكلّ ما يحتاج إليه في واقع حياته ولا يتجاوز ذلك. ومدار اختيار الألفاظ هو الاطراد في

القياس والاستعمال وكثرة الدوران في أغلب الصور (إلا المولد حديثا).

- وتعامل التراكيب مثل ما عوملت المفردات فتدرج في المناهج والكتب المدرسية البنى النحوية الطردة في القياس والاستعمال وكذلك المسموع غير القياسي الكثير الدوران ويهمل غيرها كما تهمل التعليلات والتفاسير العلمية النظرية.

- تقدم القواعد لا كقوانين محررة بل كأنماط ومثل، ويستحسن أن تصاغ صياغة بالرموز على مثل ما هو حاصل في الرياضيات.
- يدرج في المناهج درس البلاغة لا كقواعد؛ بل كأنماط أيضا وتدمج مع الأنماط النحوية في درس واحد يتناول الخطاب بجميع أركانه.

يعتمد في تحرير الأنماط النحوية، وخاصة التركيبية منها على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأولين، وتراجع كلّ المفاهيم والتحديدات التي جاءت في كتب المتأخرين في ضوء المدرسة الخليلية التي هي أقرب إلى ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة.

تأثير اللّغة العربيّة في اللّغة العبرية

الدكتور التجيني بن عيسى

قسم اللّغة العربيّة وآدابها جامعة تلمسان

يزعم كثير من الباحثين الأوروبيين أنّ. اللّغة العربيّة اقتبست خلال نشأتهاوفيمراحل مختلفة من تطورها عددا كبيرا من الألفاظ العبرية. فقد اشتقت أو استلهمت من المعجم العبري ما دلت به عن مناحي حياتها الاجتماعية الثقافية والدينية والأدبية. فلفظ الجلالة (الله) العربي مأخوذ من اللّغة الآرامية (وهي من أصل العبرية)، وقد اشتقت من اللفظة (ألاها) ومعناه (الله) [1]. وقد أدى بهم هذا الزعم إلى أن صرّحوا بأنّ هذه الفظة مجرد لقب تماما كما أنّ كلّمة "رئيس" و"ملك" و"قاض" هي أيضا لقب[2] ... ويرون أن اللفظ العربي (مسجد) مستوحى من الآرامية كذلك وكانت هذه اللّغة منتشرة في صحراء سوريا[3]. كما يذهبون إلى أنّ لفظة (فرقان) العربيّة مشتقة هي الأخرى من الكلّمة الآرامية (porgan)[4]. وكذلك لفظة (صلاة) و(مذبر) (الباري) ...الخ. وواضح أننا لسنا في مجال حصر هذه الألفاظ أو في ضبط المصادر المختلفة التي وردت فيها. ولكنّ الملاحظ أنّ هؤلاء الباحثين على اختلاف.آرئهم، قد نسبوا المئات من الكلّمات العربيّة إلى اللّغة الهندية الأوروبية عموما والعبرية وفروعها بوجه

---

[1] دائرة المعارف الإسلامية :مقال المستشرق مالكدونالد-الله 558/2.

[2] الحق الذي يقود إلى الحياة الأبدية watchtower bible and tract society of new yourk الولايات المتحدة الأمريكية 1969-17.

[3] Article et conférence : william- marcais- librairie d'amerique et d'orient paris 1961 .

[4] Mahomet : maxime rodinson edition du seuil paris-1961-p 201 :

خاص. بل لقد عمدوا إلى تحريف عدد هائل من الكلّمات ذات الأصول العربيّة، عن مواقعها بالعبرية دون إمعان نظر في مادتها واشتقاقها واستعمالها. وهو أمر ينمّ – في رأينا – عن جهل شارحي هذه الألفاظ بأحكام اللّغة العربيّة وقواعدها واستعمالاتها وأساليبها.

ومن الطبيعي أن نسبة الألفاظ العربية لم يصدر عن تحقق علمي دقيق ولم ينبع من شغف معرفي يتوخى الأمانة العلمية وصدق البحث النزيه، وإنما هي محاولة ترسيخ فكرة طالما رددها العلماء والباحثون والكتاب الأوروبيون منذ أن شرع في دراسة العبرية.

لقد كان من "الكفر" أن يجادل في مسألة أصالة هذه اللّغة، وكان للرهبان وآباء الكنيسة دور جوهري في تمكين هذه الفكرة في عقول النّاس وتأكيدها في النفوس على عنها اللّغة الأولى والينبوع الطبيعي الذي تفرعت عنه لغات العالم كلّها. فذكر الؤرخ جوزيف (joséphe) ان هذه اللّغة كانت منتشرة قبل الطوفان . ورأى كلّوف.ديريت (claude duret) أنّ الملائكة تنشد. مزامير داود بهذه اللّغة. ثم جاء بعدهما القديس جون كريزيستوم والقديس أغوستين والقديس جيروم وبوشار وبوكستورف وغيرهم، فأكدوا بأنّ العبرية هي أقدم اللغات. ولذلك، زعموا بأن جميع أسماء الأعلام هي عبرية في أصلها. فلفظة (آدم) اشتق من (adamah) أي التراب وحواء) من (hawah) أي الحياة. وبما أنّ هذه الكلّمات هي عبرية أصلا. فانها– في اعتقادهم – قد نسيت إلى أهلها في زمن وجودهم[5] . ولكن هل يمكن ان نسلم بهذا الطرح الذي رده كثير من أبناء جلدتهم أنفسهم؟ ومما لاشك فيه أن اللّغة العربيّة بناء عجيب معجز لم ينته العلماء من حصر رقعته الفسيحة الجامعة وعرصته العريضة

---

[5] Encyclopedie moderne : léon renier – publication firmin didot fréres-Paris 1848- théme : HEBREU- p 226 .

وبحر عارم لا يزال الباحثون يسبحون بين موجاته,.بغرض تحديد أطرافه والاهتداء إلى أسراره. ولا تزال جوانب كثيرة منه تنتظر من يولي الاهتمام إليها بالقدر الذي تستحقه ويلائمها وبالمكانة التي تحتلها في الدراسات اللغوية عموما والنحوية بوجه خاص، اهتماما يقوم على دراسة خاضعة للرصد العلمي الدقيق والنظرة العميقة الشاملة.

إنّ حلقة البحث اللغوي تتسع لهذا الموروث العربي برحابة كاملة على قدر العطاء الإنساني الذي ورثته الأمة الإسلامية في مسافاتها الزمنية عبر عصور الإخصاب والنجابة منذ ان تحددت لهذه الأمة معالمها بدعائم التوحيد لكيانها في, الهدف والمسلك والفكر واللسان، فعرف الفكر تجدداً في أطر القرآن الكريم الذي استهدف هندسة حياة الغرد والجماعة، فأمّنا من اللحن وقربها منه بنفحات الإعجاز في اللغط والمعنى وصفاء الفكر في الرمز والإيحاء وجودة البنية في الصوت والجرس واعتدال الهيئة في الإيقاع والنغم. فاتسعت هذه اللّغة وتشعبت تصاريف كلّامها في أسمائها وأفعالها وحروفها وجولانها في اشتقاقاتها ومأخذها البديعة في استعارتها وغرائب تصنفها في اختصاراتها وأفانين القول في أكناف مقاصدها.

ومن المعلوم أن اللغات العالية تتيم بقانون التطور، فمنها ما يتحمل صرامة

هذا القانون ويجاريه ويتكيف مع قيوده المنبعثة من الحياة والمجتمع ومنها ما يرضخ تحت نير هذه القيود، فلا يقدر على الصمود والمواجهة فيفقد بعض خصوصياته أثناء مراحل حياته.

وإذا كانت عملية الاتصال غاية من الغايات السامية التي تهدف إليها اللّغة، فلا بد ان تكون هذه اللّغة في خدمة المجتمع الذي يستعملها ولابدّ أيضا أن تحمل بين أحضانها وسائل ملائمة تساعد أفراد هذا المجتمع على تحقيق

تلك الغاية.

وقد تفاعلت اللّغة العربيّة عبر مختلف عصورها مع لغات أخرى واحتكت بها بطرق متنوعة ولكنها تمكنت من صيانة خصائصها الإعرابية وصيغ عددها ودلالات زمنها وأحكام اشتقاقاتها وهو ما دفع ببعض العقول الأوروبية المنصفة إلى الإقرار بأن العربيّة قد احتفظت بكثير من الأصول السامية القديمة في مفرداتها وقواعدها.

وانه تكاد لا تعدلها في ذلك أية لغة سامية أخرى. ويرجعون ذلك إلى نشأتها في أقدم موطن للساميين ثم لبقائها منعزلة، مما قلل من فرص احتكاكها باللغات الأخرى. ومن أجل هذا صرحوا بإمكان الاعتماد عليها في الجاهلية لمعرفة أهم خصائص اللّغة السامية الأم[6].

ومن هنا تبطل مزاعم هؤلاء الباحثين برفض ادعاءاتهم في ان العبرية أثرت في العربيّة. وهل يعقل التسليم بان العرب اقتبسوا ألفاظ من العبرية ولم تظهر الدراسات اللغوية عموما والنحوية بوجه خاص في هذهاللّغة الأخيرة إلا في القرن العاشر الميلادي؟ وهل يجوز القول بهذا التأثير والشهور عند أهل العلم أن اللغويين العبريين هم الذين أخذوا، خلال هذه الفترة، النحو العربي والنحاة العرب مثلا حيا لأعمالهم؟ فشرعوا في استنباط القواعد النحوية العبرية مقلدين النحاة العرب في أصول تفكيرهم النحوي وفي مناهجهم المختلفة وطرق استقراء لغتهم[7]. ان هذا الرأي ليس مجرد تخمين أملته عاطفة جياشة تجاه العربيّة وانما هو واقع اعترف به علماء اليهود انفسهم.

لقد ظهرت الدراسات الأولى حول النحو العبري في القرن العاشر الميلادي.

---

6 اللغة العبرية وآدابها: د محمد التونجي دار الجليل 1983 ص 16.

7 التثنية في اللغات السامية د تيجني بن عيسى رسالة الدكتوراه1998 ص 170.

وهي مرحلة امتنت من ظهور الأعمال التي قام بها الغيلسوف اللغوي العبري سعديا غيون (SAADYE GAAYON) واسمه سعدد بن يوسف الفيومي وانتهت بأبحاث اللغوي جون بكستورف (JEAN BUXTORF٠) الأكبر. واتخذ الباحثون اللغويون خلال هذه الفترة النحو العربي والنحاة العرب قدوة حسنة لمهمتهم، فشرعوا في استنباط القواعد اللغوية العبرية مقتفين أثر العرب في طرق تفكيرهم النحوي وفي مناهجهم المختلفة وأساليب استقراء لفتهم. ويرجع الفضل في تأثر اللّغة العبرية باللّغة العربيّة إلى شدة احتكاكها من الناحية الثقافية بالمؤلفات اللغوية والنحوية العربيّة التي نقلها علماء اليهود إلى العبرية خاصة أثناء وجودهم بالأندلس، فزادوا بذلك ثروة علمية للفتهم. والمستعرض لكتبهم النحوية واللغوية يجد الطابع العربي غازيا سواء في جانبه الفكري النظري أو الجانب العلمي التطبيقي كما يجد اعتراف نحاتهم باقتباس كثير من اسوم والعارف عن العرب وان لهؤلاء القوم فضلا كبيرا على نهضتهم اللغوية والنحوية.وبلغ هذا التأثر خنا جعل الباحثين السريين الأوائل أمثال سعديا غيون وخيوج (Hayyug) وابن جناح (Ibn ganah) يؤلفون كتبهم النحوية الأولى باللّغة العربيّة ويضعون قواعد لغتهم النحوية والصرفية على غرار الكتب العربيّة.

ولعل الأمر الجيد الذي قاموا به في تأليفهم انهم كانوا يجرون مقارنات بينالعبرية والعربيّة حيث نجد عددا من المؤلفات قارن فيها أصحابها بين أجرومية العرب وأجرومية اليهودء[8].أو كما حدث لأمير الشعراء العبريين في القرون الوسطى يهوذا هاليفي الملقب بأبي الحسن اللاوي[9] الذي ألف في

---

[8] LE duel dans les langues sémitiques Charles Fontiony Paris les belles lettres 1969 p 142 .

[9] اللغة العربية وآدابها: د محمد التونجي ص40.

الفلسفة الدينية كتابا مشهورا عنوانه (الخوزري)[10] بالعربيّة الذي ترجم بعد ذلك إلى العبرية[11] .

والملاحظ أن بداية الحركة النحوية عند العبريين شارك فيها أيضا باحثون، مسيحيون. فقد نقل فونتينوا عن المستشرق الألماني فوك (FUCK) قوله: "ان علم اللّغة العبري الذي اشتق من مناهج النحاة العرب واستمد أسسه من نظرياتهم كان مصدراً إيجابيا حاسما للباحثين الغربيين الذين انكبوا على دراسة اللّغة العبرية حتى القرن الخامس عشر الميلادي[12]".

وتميزت هذه الدراسات الأولى بملاحظات قيمة حول مقارنة اللغتين العربيّة فقد أحس.سعديا غيون بالصلة الوثيقة التي تربط هاتين اللغتين. وكان أول النحاة العبريين النين وضعوا قواعد النحو العبري على غرار قواعد اللّغة العربيّة في كتابه (ايجارون) ثم وضع كتابي اللغة العبرية وكتاب الفصاحة. ولم يتأثر سعديا بالعلوم اللغوية العربيّة فحسب، بل أخذ الكثير من العلوم الدينية فتشبعت روحه بمذهب المعتزلة. ويظهر هذا التأثر جليا في معالجته للديانة اليهودية[13] . ويعده النحاة اليهود الأب الحقيقي للنحو العبري.

وارتكز دوناش بن لرباط (DONACH BEN LARBAT) على قرابة. الألفاظ للإستدلال بها على أنّ العبرية هي العربيّة في وضعها الخالص الأول في حين أثبت يهودا بن قريش (YAHOUDA BEN QERRICH) (القرن التاسع والعاشر) بطرق علمية الصلة الوطيدة بين العربيّة والعبرية والآرامية. وقوي هذا الاهتمام أيضا عند الباحثين .لمتأخرين أمثال داود االكيمخى

---

[10] ولد في طليطلة بالأندلس سنة 1080م.

يتضمن هذا الكتاب مقارنة بين الأديان السماوية الثلاثة جعلها يهود على شكل حوار بين عالم مسلم وحبر [11]يهودي وكاهن نصراني.

[12] دروس في اللغة العربية د ربحي كمال ص 47..

[13] ينظر دروس في اللغة العبرية ص 46.

.[14](DAOUD KIMKHI)

.ومن الواضح اننا لسنا هنا في سبيل إحصاء الدراسات حول النحو العبري أو تفصيل الحديث حول مسألة منه. وحسبنا أن نعرف أنّ العلماء العبريين الأوائل اعترفوا بالشبه الكبير الوجود بين اللغتين العربيّة والعبرية وأنهم استندوا إلى هذا الشبه في بناء قواعدهم اللغوية. ونا كان هذا الشبه قويا وواضحا بين اللغتين وكانت العبرية هي لغة الديانة اليهودية التي سبقت الإسلام، اعتقد معظم الباحثين في القرنين الماضيين بقدمها على العربيّة. وهذا استنباط خاطئ لا يقوم على أي دليل علمي ولا على أي تصور منطقي أمين. والدلائل على بطلانه قوية وكثير نورد أهمها:

1-إنّ تشابه بين هاتين بين هاتين اللغتين يندح في محيط ما يتشابه بين لغتين متفرعتين عن أصل واحد. وان ما نسبه الباحثون الأوروبيون من ألفاظ عربية إلى العبرية انما نقله الأحبار والعلماء اليهود – في الواقع – عن العربيّة في أقدم عصورها.

2-إنّ العالم الكبير غروتيوس (**GROTIUS**) صرح بان العهدين القديم) والجديد (أي التوراة والإنجيل) تحتوي على أسماء لم يفسر اشتقاقها بعد. ولا يتأتى تفسيرها إلا بالاستناد إلى لفات شرقية أخرى (وهو تلميح صريح للغة العربيّة).

3– إنّ اللغة العبرية لم تكن لغة إبراهيم في بداية الأمر . فقد عاش مدة طويلة من عمره متنقلا بين بلاد الكلّدانيين وميزوبوتاميا وفلسطين. وفي هنأ البلد الأخير، أخذ يتكلّم العبرية . ومعنى هذا ان اللغة العبرية لم تكن مكتملة منتشرة في ذلك الوقت الذي كانت اللغة العربيّة فيه – بلهجاتها المختلفة – سائدة وشائعة في كلّ أرجاء الجزيرة العربيّة.

---

[14] les langues du monde a meillet et cohen 2eme edition paris p 17 .

4- إنّ عددا هائلا من الألفاظ العبرية هي في الأصل عربية، مادة
وصيغة
وبنية. ومثال على ذلك (ABIMélek) أي أبي ملك، و KERYATH)
(SEPHER أي قرية السفر وهي مدينة الكتب والوثائق(ab) أي أب و(em)
أي أم و(feh) أي الغم، وكلّها كلّمات قديمة في العبرية.

5 - إنّ تطور الأفكار الدينية والأخلاقية عند اليهود كانت الحافر
الأول
لتغيير لفتهم بإدماج مفردات وألفاظ واشتقاقات من العربيّة خاصة. فأصبح هنأ الإدماج خاصية من خصوصيات العبرية . ويجدر التتكير هنا بان تحرير العهد القديم (أي ما يسمى عند اليهود بالتوراة) قد مر بفترة زمنية طويلة كان فيها أحبار اليهود وعلماؤهم في أمس الحاجة إلى قاموس لغوي ضخم يضحى لهم سندأ قويا ومنبعا لا ينصب لكتابة الأسفار الخمسة والكتب التاريخية وكتب النبوة وكتب الشعر والحكمة[15].

6- ان العبرية لا ترقى إلى سمو العربيّة اللغوي، وهذا باعتراف العلماء الأوروبيين انفسهم، سواء من حيث جنور ألفاظها وصيغها أو من حيث أشكالها واشتقاق أسمائها وأفعالها كما ان العربيّة تفوقها في الحروف الملحقة بالكلّمات[16].

ومهما يكن من أمر، فان اللغة العربيّة، بما تحتوي من خصائص في؛لقواعد والأحكام ما تتصف به من سعة المادة اللغوية في صياغتها وما تتميز به من قابلية على احتواء الألفاظ الأجنبية، قد بلغت من الرقي والازدهار على نحو ما هو منثور في المؤلفات والمصنفات والدواوين والشرح والتفاسير ومقياس السمو

---

[15] حول هذه المسألة الهامة ينظر التوراة والإنجيل والقرآن والعام لموريس بوكاي بيروت دار الكندي 1978 ص 15 وما بعدها.

[16] Encyclopédie moderne Léon Renier p 266 .

بها إلى الدرجات العلى يتوقف على مدى شعور أبنائيا بمسؤولياتهم المقدسة تجاهها. وأنّ القول بأنها استلهمت أو اقتبست أو اشتقت ألفاظا بالعدد المزعوم، فهو قول ترده كثير من الدراسات الأجنبية الحديثة.

تعليم وتعلم اللغة العربيّة على ضوء النظريات اللسانية

الحديثة و البحوث التّربوية المعاصرة

الأستاذ أحمد بكار

الإطار التاريخي والسوسيو لغوي للعربية الفصحى: كان البربر – السكان الأصليون– قبل دخول العرب المسلمين إلى الجزائر في القرن السابع الميلادي لنشر الدعوة الإسلامية يتصدون بكلّ قوة وبسالة للهجومات الأجنبية. فاستطاعوا مواجهة كلّ مستعمر غاشم كالفينيقيين والقرطاجيين والرومان. ورغم مواجهة السكان الأصليين؛ الأولى للعرب الفاتحين، التي لم تصمد طويلا اعتنق البربر الإسلام جماعيا وعن إيمان واقتناع، لأنه جاء متمما لمعتقداتهم الإيديولوجية وموحدا لصفوفهم، لأنهم كانوا في أشد الحاجة كما يبدو لاعتناق عقيدة دينية سمحة تشعرهم بالأمن والطمأنينة العرفية[1] .واندهش العرب في المجموعة البربرية بسهولة، وكونوا أمة جديدة، قوية الهمة، مهابة الجانب متراصة الصفوف؛ دينها الإسلام ولغتها العربيّة الفصحى لغة القرآن الكريم،

[1] المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقلفتها ط 2 الرباط دار النشر الهلال العربية 1994 ص 17.

التي اتخذوها اللغة الأولى لهم. وأعطى هذا التجانس — البربر عربي— للجزائر صورتها الثقافية العربيّة الإسلامية الأصيلة، والتي على أساسها بنت حضارتها المتميزة بطابعها الأصيل. ومنذ القرن الرابع عشر بدأت الحضارة والثقافة في. المغرب العربي في تدهور مستمر لأسباب إيديولوجية تعود إلى تفتت قوة الأمة الإسلامية وتفككها، الشيء الذي أدى في نهاية الأمر إلى غزوها من طرف الأتراك. العثمانيين، ولم تنج الجزائر من ذلك، فتم غزوها هي الأخرى. ووقعت في أيدي الفرنسيين عام 830ام. وخلال التجربة الطويلة التي عانت منها الجزائر تفت نير الاستعمار، تعرضت لحملات من الاستلاب الثقافي واللغوي لن نجد له مثيلا إلا في المراحل الأولى من تاريخ الاستعمار، التي استبيح فيها كلّ شيئ.

ومنذ بداية الاحتلال بدأ التضييق على اللغة العربيّة، وكان أول عمل: إقفال المساجد وتحويلها إلى كنائس ومعسكرات باعتبارها مراكز نشر العلم وتعليم اللغة العربيّة بصفة خاصة. وظل هذا التضييق مستمراً طوال سنوأت الاحتلال. ولم تمض إلا بضعة سنوات على،لاحتفالات القرنية **1830-1930م**، حتى

أصدر chottin شوتان[2] مرسوماً يعتبر اللغة العربيّة لغة أجنبية في الجزائر يحظر تعليمها والتكلّم بها[3]. وبدأت الغالطات والتشكيك في ثقافة البلد المستعمر،– وبقدرته ومكانته في السلم الحضاري، وذلك لكي يقنع الجزائر أخير وبصورة تلقائية بأنه ليس إلا صفرا في الحس الحضاري الكبير، الذي يحتل فيها المستعمر الذروة[4] .وفي هذا السياق يحضرني قول: R D pastére ريني دو باستير، حيث يصف نفسيته: "صيرني الاستعمار الفرنسي غريباً عن شخصي، وحاقدا على نفسي، بل مخجلا منها، فبعد ما نزع عني اسمي، وسلب مني ماضي وذاكرتي صار يسرق مني أيضأ كياني النفسي وأساطيري وكلّ أسرار جمالي كإنسان[5]".

ذهب الاستعمار وترك وراءه الجو الثقافي واللغوي ملغماً، وخلف بعده لغته مدعومة بجيل من المثقفين بثقافته مستحكمة في معظم شؤون القطاعات الهامة في البلاد، وفي دواوينها ودواليبها، وحتى في حياة المواطن العادي. وإذ الحديث عن الوضع اللغوي في الجزائر بعد الاستقلال[6] .إلى يومنا هذا طويل ومتشعب

---

[2] وزير الداخلية في حكومة فرنسا ما بين 1920- 1932.

[3] عماد حاتم الثقافة العربية في ظل الاستعمار مجلة الثقافة الجزائر 1982 العدد 70 ص 130.

[44]عماد حاتم الثقافة العربية في ظل الاستعمار مجلة الثقافة الجزائر 1982 العدد 70 ص 103.

ريني دو باتير الأسس الاجتماعية الثقافية لشخصيتنا في كتاب الثقافة الإفريقية الجزائر الجزائر 1969 ملتقى [5]الجزائر العدد 7-8.

[6] خولة طالب الابراهيمي

• يحتاج إلى وقت لاستيفاء أغراضه.

الصراعات الثقافية في الجزائر: واجهت اللغة العربيّة وثقافتها تحديات كبرى وشديدة من طرف السلطات الفرنسية طوال فترة الاحتلال، والتي انشأت خلالها المدارس الفرنسية الإسلامية على غرار المدارس الفرنسية البربرية التي, انشأتها سلطات الحماية الفرنسية في المغرب، والتي قال عنها MARTET مارتي:

*,ان المدرسة الفرنسية البربرية، هي إذن مدرسة فرنسية بالمعلمين بربرية بالمتعلمين وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي. إذ أي شكلّ من أشكال تعليم العربيّة. إذ أي تدخل من جانب الفقيه، إذ أي مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك وبصرامة.وقد انتشرت بالفعل هذه المدارس وبسرعة مذهلة في المدن الهامة والآهلة بالسكان، ومن أهم الأهداف الداعية إلى انشاء هذه المدارس التي تحرم تدريس اللغة العربيّة وثقافتها والتّربية الإسلامية، هو فرنسة لسان الشعب الجزائري في إطار سياسة الإدماج. غير أن الحركة الوطنية لم تقف مكتوفة الأيدي أمام هذه السياسة الضالة، وواجهتها بيقظة كبيرة. وتجلت هذه

الواجهة في مقاومة جمعية العلماء السلمين الجزائريين؛ حيث أنشأت المدارس الجزائرية الحرة، والكتاتيب القرنية والزوايا. وعملت على نشر الوعي عن طريق الخطب في المساجد والصحف، وتجنيد الجزائريين لمقاطعة المدارس الفرنسية. وإرسال البعثات إلى المشرق .

وبعد الاستقلال، لم تستطع الجزائر محو أثار الاستعمار الفكري بسهولة. ويمكن تلخيص مظاهر التفاعلات والتداخالات اللغوية والثقافية بعد الاستقلال فيما لي:

1- ي الصعوبات الكثيرة والمختلفة التي واجهت تطبيق مبدأ التعريب في التعليم[7].الذي يقتضي إعطاء اللغة العربيّة مكانتها اللائقة كلّغة وثقافة في التعليم والإدارة وجميع شؤون الحياة.

2- المغالطات والتشكيك في قدرة اللغة العربيّة على مواجهة المستجدات ومواكبه التطور الحضاري، وغيرها من الأساليب الدعائية التحقيرية التي روجتها الفرنكوفونية العالية داخل وخارج البلاد. وقد أدت إلى ظهور اعتقاد شاذ لدى بعض الجزائريين، والذي مفادها ن تعلم أبنائهم باللغة العربيّة ذو أفق مستقبلي محدود ولن يؤهلهم لنيل الوظائف الحكومية وتحمل المسؤوليات الكبيرة

[7] عبد الله نظرية حول سياسةالتعليم والتعريب المؤسسة الوطنية للكتاب 1984م ص 51وما بعدها.

في البلاد. وبان اللغة الفرنسية هي لغة العلم والثقافة والمراكز العليا. ويرى هؤلاء بالتالي ان دور اللغة العربيّة يقتصر على الجانب الديني.

3–_ تحاشي أغلبية المثقفين في السنوات الأولى التي تلت الاستقلال استعمال اللغة العربيّة، وكذلك عزوف بعض الشباب المتمدرس عن استعمالها كلّغة تواصل وكتابة.

4–الدفاع الحماسي المستميت لبعض المعربين كي تحتل اللغة العربيّة مكانتها الطبيعية كلّغة رسمية للبلاد، لغة التخاطب والتواصل، لغة التعليم والإدارة. كما أكده دستور 1976م في مادته الثالثة[8] .

5–اعتماد أغلبية معلمي ومدرسي اللغة العربيّة في جميع مستويات التعليم على طرائق تقليدية في التدريس، جافة وعميقة، مثل الطريقة الإلقائية التي لا تخدم المهارات والقدرات اللغوية التي يجب توظيفها وتنميتها وتطويرها قصد تطوير تعبير التلميذ الشفهي والكتابي. وكذلك الشأن بالنسبة لكلّ المواد التي تدرس بالعربيّة الشيء الذي أدى إلى ظهور اختلالات وتكريس الصعوبات اللغوية لدى التلميذ نتيجة التعليم التقليدي السائد لدى معظم معلمي وأساتذة اللغة العربيّة وآدابها؛ الذي يقلص العملية التعليمية في ملق للمعلومات ومتلق لها.

---

[8] اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية تعمل الدولة على تعميم استعمال اللغة العربية في المجال الرسمي.

تأثير **اللهجات** الدارجة في درس العربهة **الفصحى:** نقصد باللهجات الدارجة تلك اللهجة العامية الجزائرية المتفرعة عن العربيّة. واللهجة الدارجة أو العامية الجزائرية ظهرت نتيجة لتفاعل وتلاقح التيارات الثقافية العربيّة الإسلامية والبربرية من جهة، والرنسية من جهة أخرى. وبالتالي فهي تعكس الطابع الثقافي.المتميز لدول المغرب العربي الكبير.

وان المنظومة التّربوية الجزائرية، لا تسمح باستخدام العامية في تدريس اللغة والمواد التي تدرس باللغة العربيّة، وفي مختلف مستويات وأطوار التعليم. غير **ان** بعض.المعلمين والأساتذة سمحوا لانفسهم باختراق القاعدة، فمنهم من وجد نفسه مضطرا [9].للاستعانة باللهجة الدارجة أو الفرنسية من حين للآخر في إنجاز درسه أو في تدريس بعض المواد غير العربيّة، متجاهلين بذلك ما يتسبب في عملهم هذا من ثغرات واختلالات لغوية لدى التلميذ. والمفروض يعملون على وصفها وتشخيصها إذا اضطر التلاميذ لاستخدامها، ثم العمل على معالجتها بدل التسيب فيها وتكريسها. ونشير هنا إلى أن هذه اللهجات المحلية كثيرة، ومتنوعة، ولا تخضع للتقسيمأت الإدارية والتوزيع الجغرافي للولايات

نقصد بذلك الإجراء الذي اتخذته وزارة التربية الوطنية في إطارتعريب التعليم ويتمثل في تحويل أساتذة الرياضيات والعلوم الطبيعية الذين تكونوا بالفرنسية ودرسوا بها إلى التدريس بالعربية وهؤلاء وجدوا [9]صعوبات كبيرة في اتساب آليات اللغة العربية التي تسمح لهم بأداء واجبهم على أكمل وجه.

والدوائر والبلديات، وإنما قد تشمل لهجة محلية متميزة بخصائصها الصوتية والدلالية ولاية أو عدة ولايات ،وقد توجد في الولاية الواحدة أكثر من لهجة... غير أقه لا يخفى على أحد ما يحدثه هذا النوع اللهجي من صعوبات في عمل معلمي وأساتذة اللغة العربيّة.

تأثير الفرنسية في درس اللغة العربيّة: إذ تأثير اللغة الفرنسية في تدريس اللغة العربيّة، قد يكون متساويا لتأثير الدارجة أو يفوقه، لينعكس هذا التأثير على تعبير التلميذ في درس العربيّة. لأن أغلب التلاميذ يعبرون بالفصحى ويفكرون بالدارجة، وبعضهم يفكر بالفرنسية، خصوصا المتربى في وسط عائلي مشبع بالثقافة الفرنسية. ويتجلى هذا التأثير في المفردات العديدة التي تتكرز في كتابات التلاميذ والتي مرجعها فرنسي، وكذلك في عدد من المفردات والتراكيب حيث تخرج عن النظامين الصرفي والنحوي للعربية. هذا إضافة إلى ميل أغلبية التلاميذ إلى درس اللغة الفرنسية على حساب درس اللغة العربيّة، ومن الأسباب المباشرة لهذه الظاهرة الاعتماد على طرائق تقليدية عقيمة غالبا في تدريس اللغة العربيّة. وفي المقابل الاعتماد على طرائق مشوقة وأساليب تربوية تعتمد الحوافز في تدريس اللغة الفرنسية. بالإضافة إلى عدم اهتمام

بعض معلمي وأساتذة اللغة العربية بالجانب الوجداني للتلميذ والتعامل معه معاملة جافة وسلطوية تنفره من المادة وتجعله غير راغب وجدانياً.

ومن العوامل السوسيوثقافية التي جعلت تأثير اللغة الفرنسية كبير؛ في. تعلم اللغة العربيّة، اعتماد الفرنسية كلّغة للمراسلات الإدارية والتعامل شبه الرسمي. ويذر في هذا السياق سادت في الثمانينيات بشكلّ ملحوظ، حتى قيل إنّ الفرنسية لم تنتشر منذ ما يقارب 130سنة بالشكلّ والسعة الذي انتشرت فيه منذ الاستقلال إلى يومنا. ومن جهة أخرى يجب اعتبار اللغة الفرنسية كسائر اللغات والثقافات الأجنبية الأخرى التي نسعى إلى تعلمها، قصد التفتح على التقدم التكنولوجي والتواصل مع الحضارات العاصرة من أجل إغناء ثقافتنا الأصيلة، وبناء حضارة مسايرة لدكب والمستجدات الحديثة، وقصد مد العربيّة بالصطلحات العلمية الحديثة، مستثمرين في ذلك الأبواب الواسعة التي تفتحها الفصحى لاستيعاب المستجدات.

وقد أصبحت اللغة الفرنسية لا تعتبر الأداة المفضلة لدخول عالم التكنولوجية الحديثة ولا لغة التفتح على أحدث المبتكرات العصرية لعالم اليوم؛ حيث تبين أنها قد انهزمت أمام اللغة الانجليزية في جميع الميادين. ففي ميدان العلوم

البحتة أبانت دراسات فرنسية نفسها أنّ 65%من المنشورات الخاصة بهذه ألعلوم تصدر بالانجليزية مقابل 9،8% فقط[10] . وهكذا أصبحت اللغة الفرنسية في وشعبية عالمية لا يحسد عليها، فقد لوحظ بأن ما بين 73**%**إلى 98**%** من تلاميذ المجموعة الأوروبية المتمدرسين في التعليم الثانوي يختارون الانجليزية كلّغة أجنبية أولى مقابل نسبة مئوية تتراوح ما بين 17% إلى 30 %يفضلون الفرنسية[11] .كما لوحظ أيضا تنازل الغة الفرنسية لصالح الانجليزية في جميع المنظمات الدولية التابعة لهيئة الأمم المتحدة، حتى بالنسبة لليونسكو التي استطاعت أن تحافظ إلى اليوم على استعمال الفرنسية فإنها لم تعد في مأمن من المد اللغوي 1الإنجليزي[12] ولا. يخفى على ما لهذا الاتجاه من خطورة على مستقبل اللغة الفرنسية وما يمكن أن تحدثه من تحولات جيوسياسية في حوض المتوسط، وفي إفريقيا، وما يمكن ان يحدثه من تغييرات في ميزان القوى للعلاقات الدولية، خصوصا إذا ما فكرت دول المغرب العربي وبعض الدوإل الأفريقية الناطقة بالفرنسية كلّيا أو جزئيا في **ان** تقتصد المجهود. التربوي والعلمي حيث تلجأ إلى غير الفرنسية.

---

[10] M Locquin enquete sur la situation du francais paris 1982ed cirel p 14 - 15

[11] المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ط 2 الرباط:1994.ص 32.

[12] le monde جريدة الفرنسية ليوم 28 نوفمبر 1984م.

تأثير الأمازيغية في درس اللغة العربيّة: انه لا يخفى على أحد أن تعلم اللغة الهدف يتأثر تأثرا بالغا بالمحيط اللساني الذي يتم فيه هذا التعلم. ذلك ان أغلب التعابير التي ينتجها التلاميذ بعد مرحلة معينة من تعلم اللغة العربيّة الفصحى، تعكس تأثيرات لغوية خاصة بكلّ منطقة جغرافية متميزة باستعمال لهجة معينة ولهذا كان معظم اللسانيين والتربويين خاصة يلحون بأن يهتم معلمو وأساتذة اللغة العربيّة بدراسة أغلاط التلاميذ الشفهية والكتابية والعناية بتصنيفها وتحليلها.قصد الخروج باستنتاجات وخلاصات بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ. مع العمل على البحث عن الأسباب. وإذا تمكن المعلمون والأساتذة بتشخيص الأسباب. سهل الاهتداء إلى الحلول المناسبة لمعالجة الصعوبات والاختلالات.

وفي إطار سياسة تقريب المدرسة من المواطن، وسياسة ديمقراطية التعليم ومجانيته، فان مدارس ابتدائية وإكمالية وثانويات ومراكز جامعية عديدة انتشرت في مختلف مناطق البلاد. ولم تستثن مناطق القبائل الكبرى والصغرى وبعض المناطق التي تتكلّم الأمازيغية كالشاوية والميزاب من ذلك. فان تأثير الأمازيغية بمختلف لهجاتها على تعليم اللغة العربيّة الفصحى يجب ان يؤخذ بعين

الاعتبار ذلك، لان لغة التواصل اليومي بهذه المناطق هي الأمازيغية، نجدها متداولة في الوسط العائلي والاجتماعي العام كما تستعمل في السوق لقضاء مختلف الحاجات وفي الشارع وفي مختلف اللقاءات والتجمعات...

وإذا أمعنا النظر في الجزر اللغوية للأمازيغية وجدنا انه تمتد غربا إلى ما وراء الحدود الجزائرية الغربية الحالية حيث تتمركز الجذور البربرية في الأطلس الأمازيغي وتنتشر الفروع في جبال جرجرة والأوراس والهوقار وفي منطقة ميزاب بالجزائر وبمنطقة جربة بتونس، وفي جبال ليبيا. كما ان الزائر لبعض المدن الجزائرية مثلا باتنة وبجاية وتيزي وزو، وفي هذه الأخيرة نادرا ما يسمع سكان جبالها يتكلّمون اللهجة العربيّة الدارجة وانما يعتمد التواصل في كلّ هذه المناطق على القبائلية. ونعلم مدى تأثر نمو مهارات التلميذ وقدراته اللغوية بالبيئة اللسانية التي يعيش فيها.

ولهذا وتحت تأثير الأمازيغية نلاحظ عددا من المفردات تتكرر بتفاوت حسب المناطق في انتاجات التلاميذ الشفوية والكتابية؛ حيث يضع عليها معلمو وأساتذة اللغة العربيّة علامات استفهام كبيرة، ويعبرون عن استغرابهم واندهاشهم إزاءها خصوصا إذا كانوا على غير علم بظاهرة التداخل اللغوي وتأثيرها على

اكتساب اللغة العربيّة من طرف تلميذ هذه المناطق. هذا وتجدر الإشارة إلى ان الأصوات الأمازيغية ونطق مخاح حروفها، ونبرها وتنغيمها، تعتبر من أكثر المتغيرات التي تؤثر سلبا في تعلم اللغة العربيّة من طرف تلاميذ هذه المناطق، خصوصا المناطق التي يطغى فيها استعمال الأمازيغية على اللهجة الدارجة؛ حيث يسهل أحيانا التغلب على, الصعوبات التي تطرحها تدخلات المفردات الأمازيغية ويصعب التغلب على التدخلات الصوتية.

الوضع التربوي في الجزائر وأثره في تعليم وتعلم اللغة العربيّة الفصحى:

رحل المستعمر، وترك كلّ ما حوله يعبر ء٠ن مبلغ الوحشية والهمجية . ففي ميدان التّربية والثقافة، فان الحالة لم تكن أحسن من الأولى، وذلك على الرغم من وجود عدد من المنشآت التعليمية والثقافية. فالمؤسسات التّربوية حصرت نقاط تجمعها وهياكلّها الأساسية في المناطق الآهلة بالمعمرين، وكانت تحمل في طياتها البذور التي من شانها تعميق الاختلالات وتوسيع الفروق. وكانت في جملتها تشتمل على كلّ الميزات التي تجعل منها بالفعل نمونجا حيا للأداةالأجنبية المستوردة البعيدة عن واقع الشعب والتعليم لا يكاد يكون له أثر في المناطق الريفية. وكان الاختلال هذا يزداد شدة وعمقا؛ ذلك الاستلاب الناجم عن لغة

وثقافة أجنبية لدى أقلية من المواطنين بغية إحكام عزلها عن كلّ ما تمت بصلة إلى أصولها الحقيقية وبيئتها الوطنية. إن محاولة تعميم التعليم بواسطة جهاز تربوي كهذا ينطوي على خطر مؤكد أقله الإفضاء إلى حالة من التعقيد، تتميز بانقطاع الاتصال بين الفئات المتعلمة وباقي فئات الشعب. وهذا الاستلاب لا يمكن حينئذ ان يتمخض إلا عن صيغة جديدة من التبعية الثقافية للمحتل القديم، تتحول انعكاساته السياسية والاجتماعية والثقافية إلى خطر حقيقي يهدد سيادة البلاد ويعرقل مسيرتها. ذلك ان تكوين نخبة بواسطة منظومة تربوية كهذه، ولا سيما في مستويات التعليم العالي وميادين التكوين العلمي والتقني، لا يكون حينئذ إلا على أساس فرز لغوي يبقي للغة الفرنسية كلّ الامتيازات التي كانت لها أثناء إلاحتلال. وبذلك تنفصل التّربية عن جذورها الشعبية، وتصبح عاجزة عن النهوض بوظيفتها الأساسية التي هي نشر التقدم الاجتماعي. وهكذا فان إزالة الرواسب الاستعمارية، ولا سيما فك القيود الضرورية على اللغة العربيّة واعتمادها لغة للتعليم والعمل والتعامل والثقافة، قد كانت بطبيعة الحال مهمة مستعجلة أسندت إلى المنظومة التّربوية بعد الاستقلال.

وان تعليم اللغة العربيّة في المدارس وجزأرة المضامين وخصوصا في المواد

الحساسة للعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتّربية الدينية والوطنية كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التّربوية التي بقيت فيها عدا ذلك على شكلّها القديم[13].

ولم يكن جهاز التّربية والتكوين بمعزل عن هذه الحركة التحويلية الكبرى. إذ شرع في تكييفه تدريجيا مع حاجات المجتمع، ومتطلبات النشاط الاقتصادي ومقتضيات الأهداف المحددة له، والتي تتمثل في الديمقراطية والتعريب والاتجاه نحو العلوم والتقنيات. ولقد استكمل هذا النشاط بامتداده إلى تربية في الديمقراطية ولا سيما الأميين منهم بغية إيصالهم إلى مستوى من التعليم الوظيفي يمكنهم من النهوض الصحيح بدورهم كمواطنين، والقيام الكامل بوظائفهم باعتبارهم منتخبين ومسيرين.فإذا كانت العوامل المادية والاقتصادية للرقي الاجتماعي قد تم التحكم فيه أو كاد وإذا كانت عملية استرجاع الثروات الطبيعية واستثمارها في سبيل رخاء الشعب متواصلة تزداد قوة يوما بعد يوم بواسطة الجهود. فانه يخشى على ثورة البناء هذه من التوقف. وعلى مسيرة الرقي من التعثر إذا لم يتم في أجل قريب التغيير الاجتماعي والثقافي الذي تشكلّ المدرسة الأداة الحاسمة لبلوغه.

[13] وزارة التربية الوطنية التصورات الرئيسية لمنظومة التربية والتكوين الجزائرية ومبادئ تنظيمها ص94.

وإن المنظومة الجزائرية محكوم عليها، إذا أريد لها ألا تنمو على هامش اهتمامات الشعب وواقع الجماهير ان تترجم في بنياتها ومضامينها العقيدة الوطنية بما تشتمل عليه من تفسير للكون، وتصور للانسان، فمن هذه العقيدة يتألف الإطار المذهبي المتناسق الذي يوجه حركة التغيير نحو الأحسن.

وهكذا شكلّت هذه المثل وتلك القيم اختيارات المنظومة التّربوية الجزائرية التي تحددت على انها جهاز وطني أصيل.ديمقراطي في اتجاهاته عصري وعلمي في مضامينه وطرائقه، وتعتبر هذه بمثابة المحور الذي ينظم على أساسها، وهو المنهل الذي يستمد منه شرعيته ويستقي برامج نشاطه.

إن وطنية المنظومة التّربوية تفرض عليها منح التّربية باللغة العربيّة. كما تفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافية الأصيلة، لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم. ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة ليس على جزأرة مضمونها فحسب، بل على جرأرة إطاراتها أيضا. ذلك انه لا يمكن تحقيق ثورة وطنية خصوصا في ميدان التّربية إلا بإطارات وطنية. وان طابعها الديمقراطي والثوري، يفرض عليها تأمين تعليم إجباري خلال مدة كافية تتيح له (التعليم) أن يصبح المصهر الحقيقي لوحدة تكوين الشباب

الجزائري. فيضمن بذلك الانسجام الوطني ويهيئ الأجيال الصاعدة للنهوض بالبناء والتشديد في إطار الاختيارات الأساسية. وان هذا التعليم بحكم إجباريته ومجانيته وتوفره للجميع مطالب بتحقيق. تكافؤ الغرص تمكن كلّ واحد من ممارسة حقه في العلم والثقافة ويجب ان يؤدي إلى إلغاء الحواجز التي. تحول دون مواصلة الدراسة إلى إقامة العدالة المدرسية التي هي شرط أساسي لتحقيق ديمقراطية للنظام التربوي.

وأما عصرنة المنظومة التّربوية وعلميتها، فمعناها إقامة تربية شاملة، متوازنة تهتم بالنشاط الذهني كما تهتم بالأشغال اليدوية، وان التّربية المتعددة التقنيات بربطها للنظرية والتطبيق وإعطائها للثقافة العامة محتوى علميا وتكنولوجيا هاما واشتمالها على الأشغال الانتاجية نات الفائدة الاجتماعية، انما هدفها إعداد الشباب لخوض معترك الحياة والاندماج في قطاعات النشاط الاجتماعي[14].

وان تطبيق هذه المبادئ يفترض تييرا جذريا للعقليات، وارتباطا وثيقا بين الجهاز التربوي ومحيطه ، ويتطلب مدرسة فتية، عصرية، تتوفر على بنيات قابلة للتطور متفاعلة فيما بينها باستمرار. فكانت المدرسة الأساسية متعددة

---

[14] وزارة التربية الوطنية التصورات الرئيسية لمنظومة التربية والتكوين الجزائرية ومبادئ تنظيمها ص 91 (بتصرف).

التقنيات ذات التسع سنوات؛ والتي تم تنصيبها رسميا في مطلع الثمانينات.

غير انه –ولأسف الشديد– لم تحقق المدرسة الأساسية كلّ هذه المطامح السامية المرسومة لها، ولم تستجب لكلّ الآمال المنشودة الموضوعة لها. ويعود ذلك إلى عدة أسباب نحصرها فيما يلي:

1— السياسة التعليمية المنتهجة: أوقعت النظومة التّربوية الجزائرية نفسها في فخ نصبته لها المبادئ التي تنظمها، وما تفرعت عنها من سياسات طموحة وثورية في اتجاهاتها وأصيلة ووطنية في مضامينها وفلسفتها كالجزأرة بكلّ معانيها (جزأرة المضامين والإطارات) وديمقراطية التعليم وعصرنته، والتوجه العلمي والتكنولوجي للتعليم ومحتواه. كما أو قعت نفسها في شراك الاختيارات والسياسات التعليمية والمتمثلة في :

• لكلّ جزائري حق في التّربية والتكوين، ولكلّ طفل بلغ سن الدراسة مقعد في المدرسة.

•• التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة إلى السادسة عشر.

... التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها.

.... تعميم التعليم، وتقريب المدرسة من المواطن.

كلّ هذه المبادئ والاختيارات والسياسات التعليمية، كانت تتطلب على الأقل:

* هياكلّ استقبال بكلّ مرافقها، كافية، منتشرة بحكمة، وموزعة بعدالة ومجهزة بكلّ متطلبات التعليم العصري، متطورة، ومصممة وفق المقاييس الدولية للعمران التعليمي.

. . جهاز بشري (معلمون، أساتذة في مختلف المستويات، مستشارون مفتشون مسيرون، مديرون، منظرون، وإداريون...) مكون كفء فعال في أدائه. مخلص في عمله، مؤمن بمهامه، معبأ سياسيا، ومشبع بالروح الوطنية الصادقة.

***تجهيزات مادية وتعليمية ضرورية، متطورة، موجودة بحيث تغطي كلّ المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى.

والواقع في منظومتنا– ونحن على مشارف القرن الواحد والعشرين– ان معظم مؤسساتنا التعليمية لم تكن باستطاعتها مواجهة الفيض المتدفق من التلاميذ والطلبة الملتحقين بها سنويا[15] . نتيجة النمو الديمغرافي؛ إذ بلغ عدد التلاميذ في القسم الواحد أكثر من 46 تلميذا في بعض المؤسسات التعليمية، وهو معدل يعيق التعليم الجاد والمثمر. وإن معظم هذه المؤسسات لم تزل تعمل بذهنية

[15] بلغ عدد المتمدرسين على سبيل المثال في السنة الدراسية 95 – 96 ما يقارب ربع سكان العالم حوالي سبع ملايين.

متخلفة وبأسلوب غير ناجح وبجهاز بشري مكون بكيفية ارتجالية، تنقصه الخبرة والكفاءة والفعالية في الأداء ازائر حوالي سبع ملايين.لنوعى المقبول، وبوسائل شبه منعدمة، وان وجدت فهى قديمة.

2- **التعثر الدراسي على ضوء العوامل التّربية:** ان ظاهرة التعثر الدراسي عند التلاميذ تقاس بمدى ارتفاع نسبة الفشل، وكلّما كانت نسبة التعتر مرتفعة كلّما كانت الكفاية الداخلية للنظام التربوي ضعيفة [16]. فهي بمثابة المؤشر على عدم فعالية الكفاية الداخلية للنظام التربوي من حيث جملة من المكونات المترابطة تشتمل على االمدرسين التلاميذ، البرامج، التسيير الإداري، التكوين والتأطير... ومن هذا المنطلق فان التعثر الدراسي مؤشر على ضعف أو خلل الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التربوي والذي أشرنا إليه بشيء من الإيجاز، وسنتطرق إلى التعثر الدراسي على ضوء العوامل التّربوية.

اتجه الباحثون ومن مواقع نظرية متباينة، إلى معالجة ظاهرة التعثر الدراسي.

فمنهم من أولى أهمية كبيرة للعوامل الفردية، عقلية أو وجدانية، معتبرا ان

---

[16] عبد اللطيف الفرابي ومحمد آيت موحي بيداغوجية الدعم والتقييم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم الرباط 1994 ص 25 وما بعدها.

أسباب تعثر التلميذ توجد في التلميذ نفسه. ومنهم من أكد على الدور الحاسم للعوامل المحيطة، معتبرا ان أسباب التعثر تكمن في الشّروط المحيطة بالتلميذ اجتماعيا أواقتصاديا أو ثقافيا. وانتبه بعض الباحثين إلى عوامل أخرى كالعوامل التّربوية فرأحوا يبحثون عن أسباب الظاهرة داخل المحيط التربوي، ونتج عن ذلك تأسيس خطاب تنظيري متميز؛ خطاب تتمحور تحليلاته حول تفسير التعثر الدراسي انطلاقا من متغيرات تربوية، مثل المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم والعلاقة التّربوية.

المدرسة منتجة للتعثر الدراسي: في كثير من الأحيان تكون المدرسة منتجة للتعثر، فكيف ذلك؟ يرى الأستاذان **c boudelot** و R ESTABLET من خلال بحثهما للوظيفة الايديولوجية التي تؤديها المؤسسة المدرسية في المجتمع الفرنسي؛ واللذان دافعا على افتراضهما الذي مفاده ان الخطاب الايديولوجي للمدرسة يدعي ان وظيفته المؤسستية هي توحيد المجتمع، وبينما تؤدي المدرسة وظيفة أخرى مغايرة تتمثل في تقسيم المجتمع[17] . وان مدارس كثيرة في بلادنا تنتج التعثر بكيفية أو بأخرى عن قصد أو عن غير قصد،

ع/ عبد اللطيف الفرابي ومحمد آيت موحي بيداغوجيا التقييم والدعم ص 29 وانظر كتاب مدرسة
[17] كابيتوريست بفرنسا لبودلون واستابليت ص 120 وإلى كتابهما أيضا ص 90.

ويعود ذلك لجملة من العوامل:

1.2.العلاقة التّربوية: إن العلاقة مدرس/تلاميذ تتميز بنوعين من العلاقة علاقة متمركزة حول المدرس، وعلاقة متمركزة حول التلميذ. ولكلّ علاقة خصوصيات تتعلق بالبعد البيداغوجي أو السيكولوجي أو التواصلي أو السيكومسوسيولوجي. والذي يهمنا في هذا البحث هو العلاقة التي تنتج التأثير الذي يمارسه المدرس على تعلم التلميذ وبالتالي على نتائج تحصيله الدراسي. وحديثنا عن هذه العلاقة يجرنا إلى الحديث عن أسلوب التعليم. قضية أسلوب التعليم وما يترتب عن هذه العلاقة بين أسلوب التعليم لدى المدرس وانجازات التلاميذ الدراسية، من القضايا التي عالجها P J HAT TEMA فأسلوب المدرسين يقصد به مجموع السلوكات؛التي تميز المدرس كفرد والتي تتصف بكونها ثابتة ثباتا نسبيا على الرغم من تغير الدروس والأقسام. فالمدرسون يتميزون عن بعضهم بأساليبهم في التعليم، ويتسم سلوك المدرس في علاقته مع التلاميذ في كلّ مجال من هذه المجالات وبصفة محددة، في المجال المعرفي. فقد يكون منشطا للتفاعلات بين تلاميذه ، وقد يوجه اهتمامه إلى تقديم المعارف والمحتويات، وفي المجال العملي يمكن ان يسلك المدرس اتجاه تلاميذه أسلوب

المساعدة أو يعمد إلى توجيه نشاطاتهم التّربوية، أما في المجال الاجتماعي فان مواقف المدرس قد تكون تقبلية تتفهم سلوك التلاميذ وارائهم مثلما تكون مواقف سلطوية.

يتضح من كلّ هذا ان لأسلوب التعليم تأثرا كبيرا على المواقف العلائقية للمدرس داخل القسم، كما يتضح ان اتصاف المدرس بهذا الأسلوب التعليمي أو ذاك يؤثر في النشاطات التعليمية للتلاميذ؛ فحين يكون الدرس مثلا منشطا، مساعدا للتلاميذ على انجاز مهامهم التعليمية، متفهما لهم، فان تأثير ذلك سيكون دون شك إيجابيا على نتائج التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته بحوث أخرى ومن بينها دا1سة GREEMASS. كما ان هناك علاقة أخرى إدارة / مدرس؛ هي الأخرى لها تأثير على أداء المدرس فقد تبين في كثير من الأحيان ان للعلاقة إدارة / مدرس مردودا كبيرا على عطاءات المدرسين إذا كانت إدارة المدرسة في خدمة التعليم والتلميذ والمدرس. فالإدارة التي تتحكم في تسيير أمورها التّربوية والإدارية، وتسعى؛ لتحقيق مستلزمات التعليم من وسائل تعليمية وبيداغوجية، وتربح المدرس بتوفير الجو الأخوي المريح، الذي يحسه انه في مدرسته، وانه موضع احترام وتقدير، فيكون مردوده أكبر وعطاؤه أوفر. والعكس

بالعكس، وللاسف الشديد فالعكس هو السائد في علاقاتنا.

2-2الأثر البيجماليوني: اهتم AROSENTHAL . R . L

ببحث نوعية التأثير الذي يمارسه أراء وأحكام!لمدرسين المسبقة تجاه التلاميذ على ننتائج تحصيلهم الدراسي[18] وقد تبين لهما من خلال التجربة التي قاما بها والتي شملت مدرسي وتلاميذ مدرسة ابتدائية عمومية بالولايات المتحدة الأمريكية، ان هناك علاقة قوية بين مواقف المدرسين القبلية وما يتوقعون من تلاميذهم تحقيقه وبين ما يحققه هؤلاء التلاميذ فعليا من نتائج دراسية. فإذا كان المدرس يتوقع منهم تحقيق نتائح سلبية، فانهم يحققون هذه النتائج، وهذا ما بسمى بالأثر البيجماليوني.

ان تفسير هذا الأمر يتم حسب روزنثال وجاكبسون من منطلق بيداغوجي سيكولوجي وفي إطار علاقات التواصل والتفاعل بين المدرس والتلاميذ. وهكذا فبواسطة ما يقوله المدرس، والطريقة التي يقوم بها، واللحظة التي يقول فيها وتعبيرات وجهه وحركاته، يقيم علاقات تواصل من التلاميذ ويوحي لهم بما يتوقعه منهم من انجازات دراسية، وبفضل التقنيات البيداغوجية التي يدعم بها

[18] L JACOBSON R A ROSONTHAL PYGMALION à lécole p 246

المدرس خطابه التربوي يساهم في جدل تعلم التلاميذ إيجابيا[19] ويدفع بهم إلى تغيير تصوراتهم عن نواتهم وإكسابهم ثقة في إمكاناتهم الذاتية، وحوافزهم وطريقة تعلمهم وقدراتهم. ومن خلال تجربة روزنثال وجاكبسون تبين ان التعثر **أو** الفشل الدراسي قد يحدث بفعل تأثير آراء المدرسين وأحكامهم ومواقفهم القبلية من تلاميذهم

– الطرائق التّربوية: ان الحديث عن الطرائق التّربوية في تعليم اللغات بصفة عامة، وفي تعليم اللغة العربيّة الفصحى بصفة خاصة، موضوع بحثنا هذا. فقد خصصنا له فضاء واسعا في الفصل الموالي.

٠2–3**الامتحانات المدرسية:** تعتبر الامتحانات المدرسية أداة قياس. يقاس بها تحصيل التلاميذ دون ان تكون لهذه الأداة علاقة ما٠ بتعثر التلميذ أو تفوقه دراسيا إلا ان بحوثا عدة أثبتت عدم صحة هذا التصور، وكشفت عن مسؤولية الامتحانات في انتاج وإحداث التعثر أو الفشل الدراسي. فهي تعمل كآلية من الآليات الداخلية التي تلجأ إليها المدرسة لإقصاء فئات معينة من التلاميذ وتدعيم فئات أخرى.

ولقد كشف H PIERON من خلال بحث دقيق ومفصل، تناول نظام

[19] عبد اللطيفالفرابي ومحمد آيت موحي بيداغوجيا التقييم والدعم ص31.

الامتحانات في فرنسا عن ان العديد من حالات التعثر أو الفشل الدراسي غير مبررة؛ إذ تعود لما تمارسه وضعية الامتحانات بمناخها وطقوسها، وحالات القلق التي تسبب فيها من ضغوط نفسية قوية على فئات التلاميذ، كما تعود تلك الحالات وبشكلّ أساسي إلى ثغرات الطرق والأساليب المتبعة في تقييم انجازات التلاميذ. هذه الطرائق تتسم بعدم الدقة وتخضع لمعايير ذاتية. وتسهم الامتحانات عموما في إحداث التعثر الدراسي نظرا لأسباب عديدة نكتفي بذكر سببين منها:

2-4-**التباعد بين الامتحان والتعليم:** ويحصل هذا الأمر عندما لا تعكس هذه الأسئلة المقدمة للتلاميذ، فإذا كان التعليم يركز على تلقين المعلومات واستعراض المعارف وفرض الآراء -والأحكام دون الاهتمام بتنمية المهارات العقلية. ثم صياغة أسئلة الامتحان بطريقة تستدعي من التلميذ استعمال هذه المهارات. فان نتائج الامتحان ستكون في أغلبها سلبية، وقد تؤدي إلى تعثر أو فشل فئات من التلاميذ وهو تعثر لا يعود إلى التلميذ بقدر ما يعود إلى طرق تقويم هذا التعليم.

2٠ **خضوع عملية التصحيح لآراء واعتبارات ذاتية:** ويظهر في الاختلافات

التي تلاحظ بين المصححين في تقييمهم لنفس الانجاز، وتعود هذه الاختلافات إلى تعدد المعايير التي يضعها كلّ مصحح أساسا لعملية التصحيح، واختلافها وتنوعها من مصحح إلى آخر، وهذا ما يجعل تقديرات المصححين تتفاوت في الشدة والصرامة في تعاملهم مع نفس الانجاز. وقد كشفت بحوث كثيرة ان الحصول على النقطة الحقيقية لانجاز معين في مادة معينة، يتطلب ان يقيم هذا الانجاز من طرف مصححين يتفاوت عددهم من مادة إلى أخرى.

ملاحظة: مما سبق يتضح ان ارلتمثر أو الغشل الدراسي يجد أسبابه داخل المحيط التربوي، مما يفيد ان تفسير الظاهرة يمكن ان يتم باستدعاء متغيرات مثل طرائق التدريس، العلاقة مدرس/تلاميذ، طرق وأساليب التقويم. المناهج والمحتويات... كما يجد بعض أسبابه ٠خارح المحيط التربوي، وفي التلميذ نفسه. غير انه مهما يكن من أمر فان للقضايا البيداغوجية البحتة نصيبا من التعثر شئنا أم أبينا. وان جل حديثنا في هذا الفصل انصب على التعليم بصفة عامة، وعلى التدريس بصفة خاصة، وبما ان تدريس اللغة العربيّة **أو** اللفات جزء من التعليم، فكلّ ما يقال **أو** قيل عن التعليم يصدق عن تعليم وتعلم اللغة العربيّة الفصحى.

الحصيلة اللغوية لتلميذ السنة الأولى أساسي

(بحث في التعليمية)

الدكتور الشيخ بوقربة

قسم اللغة العربيّة وآدابها.

كلّية الآداب جامعة وهران

لقد شغلت ظاهرة اكتساب اللّغة عند الطفل علماء النفس واللسانيات فصنفوا فيها مؤلفات عديدة، تحدثوا فيها عن عوامل اكتساب الطفل للّغة، وارتقاء نظامه اللساني؛ وقد أدى اهتمام علماء اللغة بهذه الظاهرة إلى ظهور مدارس لغوية مختلفة، ونظريات عديدة فعسرت كلها عوامل اكتساب الطفل للغة وارتقائها عنده.وقبل أن نتطرق إلى الحديث عن النهج الذي نؤثره في العملية التعليمية لتلميذ السنة الأولى أساسي؛ نعرض – بادئ ذي بدء – للحديث عن المنزلة الاجتماعية للغة، وأثرها في طرائق تدريس اللغة العربيّة، وأساليب تعليمها وتعلمها؛ لأن تلك النزلة أخطر ما يجب أن نقدره ، ونطلب له، في محاولتنا كنها لإصلاح علوم العربيّة[1] ، وجعل دراستها مجدية، محققة لحاجة المجتمع الجزائري، ومطالب حياة الأمة.

والذي لا شك فيه أنّ اللغة العربيّة التي تعاني تعليمها، ورياضة النشئ عليها: " ذات منزلة في الحياة لا تسر صديقاً، ولا تكتب عدوا "[2]، لذا يجب أن تكون هذه اللغة عند أهلها أنفسهم في منزلة كريم، ومكانة عزيزة؛ لأنها تعبر عن أفراحهم و أقراحهم، كما أنّ هذه اللغة العربيّة هي التحف الصوتي لأدوار

---

[1] أمين الخولي: فن العقول (في معهد الدراسات العليا)، دار الفكر العربي،القاهرة 1947،ص 110.
[2] أمين الخولي: المرجع نفسه: 110.

حياة المجتمع الجزائري في أثناء العصور والأجيال التي تعاقبت عليه. كما كانت اللغة العربيّة دائما تمثل الصلة الوثقى، بين أمس المجتمع الجزائري ويومه؛ ذلك أن اللّغة العربيّة في الجزائر هي الوعاء الذي يحمل أفكار المجتمع ويدنو من الأفئدة والألسنة، وتوزيع العمل إلى ذلك كلّه ان اللغة العربيّة تعمل على تحقيق قوى الجماعة، وتوزيع العمل على تلك القوى؛ ويأتي في صدارة هذه القوى: العلم؛ ذلك أنّ المعلم يعمل على تعليم النشء ويجعل تلامذته يلتقون إلى ماضي اللغة العربيّة، لآثاره في حاضرهم وحاضر أمتنهم . كما يجعلهم يدرسون هذه اللغة، ويتفننون رضاهم من الانغام والأصوات والأصداء[3] فيكثرون من ترديها على آذانهم كما يتبيّنوا أسرارها وعجائبها.

وإذا عدنا إلى الحديث عن عملية اكتساب اللغة عند الطفل. نجد ان علماء النفس واللسانيات[4]، فصلوا فيها، ووضعوا تعريفات عديدة وفننوها منذ القرن الماضي، ويأتي في طليعة هذه النظريات نظرية التعلم، والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية. وقد اهتمت كلّ هذه النظريات على تفسير تعلم اللغة عند الطفل ومدارستها قصد الوصول إلى تحديد عناصر تعلم اللغة عند الطفل.

أما نظرية التعلم؛ فقد اهتمت بالسلوك العام للطفل، وجعلته منطلقا لعملية التعلم. وبعبارة اعتمد أصحاب هذه النظرية على آلية المثير والاستجابة كما حندها السلوكيون[5] الذين اعتمدوا في دراستهم للسلوك البشري على علم النفس التجريبي؛ وذلك بالتركيز على الملاحظة المباشرة للسلوك دون الالتفات إلى العقل.**أو** الوظيفة النفسية.وهذا معناه أن اللغة هي استجابة مباشرة يصدرها الفرد المتكلّم تمده بها بيئته ومجتمعه، وتأخذ هذه الاستجابة شكلّ السلوك

---

[3] أمين الخولي: المرجع نفسه:112.

[4] توفيق الزيدي: أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب: ليبيا/تونس:1984: ص 16.

السلوكيون أمثال: واطسون، وسكينز، وبلومفيلد، وقد ظهرت النزعة السلوكية منذ سنة 1924 عندمانشر [5]واطسون أبحاثه التيهيأت لظهور النظرية السلوكية.

اللفظي الناتج عن هذه الملاحظة. المباشرة.

وقد درس الدكتور أحمد حساني نظرية التعلم، ورأى ان سكينز – أحد أعلام هذه النظرية البارزين – تحدث عن الاستجابات اللفظية عند الطفل ورأى أنّ هده الاستجابة تمر بثلاث مراحل: يبدأ الطفل في المرحلة الأولى بالتلفظ نتيجة استجابات نطقية في صورة ترديد لأصوات يسمعها من الأشخاص المحيطين به؛ فيتقلدها،. أو يحاكيها، وتكون استجابة الآخرين له نوعا من التعزيز يساعده على تكوين أصوات لفته. فتظهر الأصوات عند الطفل بطريقة عفوية في الرحلة الثانية، ثم تنتهي بارتباطها بمعنى عند الآخرين. وتختص الرحلة الثالثة بالاستجابة اللفظية الكاملة وتعلم هذه العملية عن طريق المحاكاة، وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه[6].

يتضح مما تقدم أنّ عملية تعلم الطفل للّغة واكتسابه لها تستمد من السلوك؛ فقد يبدأ الطفل الاحتكاك والاختلاط بغيره من المحيطين به منذ المراحل الأولى من حياته، "تدفعه لذلك طبيعته وحاجته إلى الدفاع, عن نفسه ذ وتوفير أسباب حياته وتلبية رغباته "

ومن هنا يبدأ الطفل بالاتصال الوثيق بأبويه وأفراد أسرته ، ثم تتوسع دائرة اتصاله شيئا فشيئا،مع مرور الزمن، وتعذب أغراض الحياة، وعن طرين الاتصال يكتسب الطفل لغته الأولى إذا توفر لديه الاستعداد الفطري لاكتسابها[7].

وترتكز أسس النظرية اللغوية – التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي تشومسكي (CHOMSKY) – في تفسير عملية التعلم عند الطفل على،

---

[6] ينظر:الدكتور أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات) الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر:200ص 92.

[7] ينظر الدكتور عبد المنعم المليجي،والدكتور حلمي المليجي: النمو النفسي: الطبعة الخامسة، دار النهضة العربية بيروت 1971 ص 178.

النزعة العقلية. وترى هذه النظرية ان ,ء الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة؟ فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تشكلّ القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين؛ فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي. يسمعها، ثم إعادة صياغة القواعد للغته الأم (...)[8]. .

يظهر أن أصحاب هذه النظرية يعتبرون اللغة مظهرا عقليا صرفا واللغة فيه مجرد أداة للتفكير والتعبير؛ وهذا معناه ان نظرية الثير والاستجابة هي نظرية قاصرة؛ غير قادرة على تقديم التشير الكافي والفعلي للغة[9] .

وأما النظرية العرفية التي يتزعمها بياجي؛ فقد درست عملية اكتساب اللغة عند الطفل، وميزت بين الكفاية اللغوية والأداء الكلّامي؛ فالأداء الكلّامي – حسب بياجي – يأتي " في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوي"[10]. التى تنشأ عن التقليد، لكن الكفاية اللغوية لا تنشأ إلا من خلال التنظيمات الداخلية، ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية. وهذا ليس معناه أن بياجي يتفق مع تشوسكي في نظريته اللغوية، بل على العكس. فقد عارضه ولم يتفق مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها تشوسكي. ومن هنا نرى ان بياجي انما يعني – على حد قول الدكتور أحمد حساني – وجود استعداد فطري عند تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منن المرحلة الأولى من حياته: وهي الرحلة الحسية الحركية[11] . والذي لا شك فيه ان هذه النظريات على اختلافها، وتباين أصحابها، قد حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل فكيف يتعامل التلميذ في السنة الأولى

---

[8] الدكتور أحمد حساني: المرجع السابق ص 94-95.

[9] الدكتور أحمد حساني: المرجع نفسه ص 96.

[10] الدكتور أحمد حساني: المرجع السابق ص96.

[11] الدكتور أحمد حساني: المرجع نفسه ص96.

أساسي مع اللغة في المدرسة؟

لقد تطورت وسائل التعليم وطرق تلقين اللغة وتدريسها للنشء قصد تطوير قدرات التلاميذ الإبداعية ونشاطاتهم الفكرية والاجتماعية. وتعن المدرسة • بوصفها مكانا للتدريس والتلقين – أحد أهمك الوسائل التعليمية في عصرنا الحديث.

ولا تعتبر المدرسة الحديثة – في نظر علماء التّربية العاصرين – ,– "مكانا لتلقين المعارف، ونقل المعلومات بقدر ما تعتبر صورة مصغرة مكثفة للحياة الاجتماعية المنظمة التي يكتسب الناشئ من خلال معايشة لها المعارف والخبرات والعادات السلوكية، عبر اتصاله وتفاعله مع عناصر وفئات اجتماعية ذات خبرات متنوعة ومتفاوتة,[12]"

ثم إن المدرسة كما عنفها جون ديوي (john dewey) – هي مؤسسة مشاركة اجتماعية، كما إنها صورة للحياة الاجتماعية التي تهيئ الطفل للمشاركة في المجتمع، وإلى استخدام قوات الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية والذي لا ريب فيه أن التلميذ في المدرسة يعيش لفته في مجالها الند ي وكذلك مجالها التطبيقي. ويرى الدكتور أحمد محمد المعتوق أن التلميذ من خلال معايشته للغة في المدرسة التي تستمر– في العادة – فترات طويلة من الزمن. هي التي تجعله يتعلمها، ويكتسب مجموعة كبيرة من كلّماتها وصيفها وتراكيبها، الأمر الذي يغنى حصيلته اللغوية، بدءا من اللفظة إلى الجملة إلى إنماء مهاراته اللغوية بجميع أشكالها.

وهكذا تلعب المدرسة دورا هاما في إغناء لغة التلميذ وتطوير مهارته اللغوية عامة؛ فكيف يتلقى تلميذ السنة الأولى أساسي اللغة في المدرسة

---

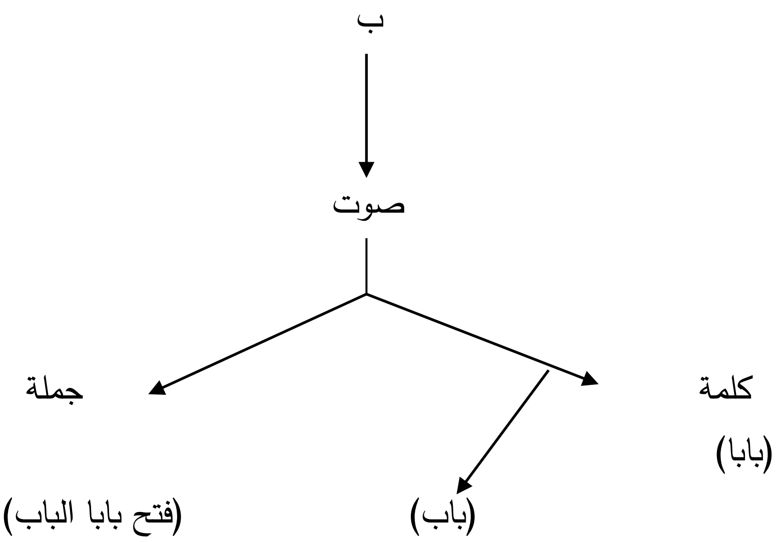
[12] الدكتور أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية (مصادرها وسائل تنميتها) سلسلة عالم المعرفة، العدد:212:الكويت:1996: ص 156.

الجزائرية؟

الواقع ان عملية اكتساب اللغة عند تلميذ السنة الأولى أساسي في المدرسة تمز – بادئ ذي بدء – بالمستوى الصوتي؟ فقد يتم التلفظ. بالأصوات الصامتة – مثلا – عند التلميذ؛ فيركز مثلا على الأصوات الشفوية مثل: (الباء، واليم، والنون) ويستطيع أن ينطق هذه الأصوات بسهولة وبالتالي التلفظ بالحروف التي تتكون منها.و نقود هذه الرحلة إلى الظاهرة اللفظية (VERBATISME) ذلك أن التطور المرحلي لاكتساب اللغة عند الطفل يقوم على التدرج التصاعدي" من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية إلى الموت اسوي. ثم المقطع، إلى الكلّمة، ثم الجملة(..٠)٠٠[13] . فبعد ان ينتهي التلميذ من إدراك أصوات لغته؛ يبدأ التحكم في هذه اللغة ذ وتبدأ هذه الأصوات تتشكلّ في مقاطع تتحول إلى كلّمات، ثم إلى جمل دالة يكتسبها التلميذ في المدرسة عن طريق الإدراك السمعي، فالصوت (الباء) يتحول إلى كلّمات ثم إلى جمل، ويوضح الرسم التالي هذا التحول:

---

13 الدكتور أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية (مصادرها وسائل تنميتها)



تم الأصوات تتشكلّ في مجموعات مقطعية، ثم تتحول إلى كلّمات يرددها التلميذ معرفة معانيها،أو دون إدراك دقيق لهذه المعاني، لكن مع مرور الزمن يبدأ التلميذ في التعرف إلى هذه الكلّمات والجمل. ثم إدراك معانيها، وذلك بمساعدة العلم الذي يبدأ في تقريب العاني بالوسائل والتطبيقات الحسية المستمدة من واقع حياة التلاميذ ط ومن خبراتهم وظروفهم المحيطة، بتوضيح الكلّمات والعبارات الجديدة التي يستخدمونها بنحو كاف[14].

ومن هنا يجب أن يدرك التلميذ في المدرسة الكلّمات التي يتعلمها؛ لأنها تعد وسائل هامة للتعبير عن الشاعر والعلوم التي يتلقاها؛ لذا ينبغي على التلميذ أن يشارك كتابة ونطقا على ما تلقاه من معلمه، ليتمكن من إتقان لفته وإحراز المهارة في استخدامها، يرى الدكتور أحمد محمد المعتوق[15] أن بعض الدراسات

---

[14] ينظر الدكتور أحمد حساني: المرجع السابق:ص:192.
[15] الدكتور أحمد المعتوق: المرجع السابق: ص:192.

الحديثة أظهرت أن التلميذ يزداد قدرة على التعبير كلّما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من قواعد اللغة، ويسمعه ويتلقنه من الكلّمات والصيغ والتراكيب والأساليب اللغوية عمليا، وكلّما هيأ العلم فرها عديدة لتلاميذه للكتابة، ثم قام بتصحيح الأخطاء في الكلّام والكتابة، استطاع التلاميذ استيعاب ذلك؛ لأنه ,,سيعطي معنى للمفاهيم التي تدرس"[16] . أما الكتاب المدرسي؛ فيجب أن يراعى ظروف التلميذ النفسية، ويهتم بتوضيح الكلّمات مصحوبة بالصور المفسرة للمواقف التي يتعرض التلميذ لدراستها كما يجب على المعلم أن لا يماطل في الإجابة عن أسئلة التلميذ. أو تجاهل هذا السؤال مرة أخرى؛ الأمر الذي يجعل الكلّمات غير المفهومة لديه غريبة جوفاء في ذهنه. لذا يجب على المعلم أن يستخدم الصورية في شرحه للكلّمات، والمواد خصوصا المواد الطبيعية والحضارية. ومهما يكن من أمر فان لطريقة التعليم الذي ينتهجها المعلم أثرا واضحا في اكتساب التلميذ للغة، خاصة تلميذ السنة الأولى أساسي؟ ذلك أن للمواد والموضوعات المقررة، ولطرق عرضها وإخراجها وتنسيقها في الكتب المدرسية دورا واضحا وهاما"؛ فكلّما كانت هذه الموضوعات متنوعة ومفيدة,, وملائمة لمستويات التلاميذ الزمنية والعقلية، متصلة بحياتهم الاجتماعية. اهتم بها التلاميذ وكلّما كانت هذه الموضوعات معروضة بطريقة فنية جميلة. ازدادت متعة التلاميذ بها، وشوقهم إلى قراءتها، وبقراءة التلاميذ لهذه الموضوعات. تزداد حصيلتهم اللغوية، والتمكن من لفتهم.

---

[16] ولنكتن وولنكتن: تربية العقل النافد، ترجمة الدكتور طه الحاج الياس، المكتبة الأهلية، بغداد1965 ص:174-175.

قدرات وكفاءات الطالب

من إعداد الدكتور علي تعوينات
قسم علم الفلسفة وعلوم التّربية جامعة الجزائر

اللغة الأولى ولغة التعليم وأثرهما في **التحصيل الدراسي:** بينت البحوث حول التأخر في اكتساب اللغة الأولى ان هذا التأخر يؤثر تأثيرا كبيرا في كلّ ما يمكن للطفل ان يكتسبه داخل أو خارج الدرسة . ويؤكد **دومينيكو باريزي**(dominico parisi) ان امتلاك قدرات لغوية غير كاملة النمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه نشاط الحياة الاجتماعية ، وهو في الوقت نفسه أمر خطير. لانه يؤدي بالتالي إلى تخلف تربوي، أي انه يكؤن صعوبات بالغة في الفهم والتحصيل الدراسي.

فالجزء الأكبر من التعليم المدرسي يصل إلى التعلم عن طريق اللغة والتي ينبغي له ان يتحكم فيها، حيث ان القدرة **على** التعبير عن النات وفهم الآخرين (أو المعلم) عندما يتحدثون، ومعرفة القراءة والكتابة هي قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة في كلّ أشكالها.

ان الخطاب البيداغوجي للمعلم المستعمل في دروس اللغة أو في ؟لدروس الأخرى في مدارسنا، لا يمكن فهمه فهما كلّيا وصحيحا إلا إذا كان ألتعلم يتحكم تحكما جيدا في اللغة. ولا يتمكن هذا الأخير من ان يصئ خطابا تعبيريا إلا إذا كان مجهزا بالاستراتيجيات الأساسية والقاعدية على مستوى الاتصال. والحال ان هده– الشّروط غير متوقرة عتد المتعلم الجزائري خاصة– في الرحلة الأساسية.

فالطفل الذي تفرض عليه لغة المدرسة ويخضع إلى الثنائية أو الازدواجية اللغوية قبل **ان** يكتسب لفته الأولى كاملة لدة ثلاث سنوات ذ وبنفس اللغة التي

ام يتعلمها بعد **ان** تقدم له المواد الدراسية الأخرى؛ وهنا سوف لن يبقى ألوض٨ سليما. فمشكلّات سوء التكيف والتخلف الدراسي. ستطرم لا محالا. وقبل تحصيل لغة الدرسة، فان لغة جديدة تضاف ابتداء من السنة الرابعة وهي الفرنسية. مما يفرض عليه وضعية. التعدد اللغوي دون **ان** يكتسب أيا منها اكتسابا طبيعيا.

ان منهاج تعليم اللغة العربيّة في الطورين الأوإل والثاني يهمل مكتسبات المتعلم السابقة، اللغوية منها والعرفية. فالطفل مزود تكوينيا بقدرة على تعلم أو اكتساب لغة أو أكثر؛ **وان أي** عجز في إمكانيته اللغوية يتحمل المسؤولية من يحيط به والمدرسة بصفتها المؤسسة التي تتجسد فيها العدالة الاجتماعية. إلا انها لا تعمل على تعويض النقائص المكنة فحسب، وانما توسع الهوة أكثر كلّما ارتقى الطفل. في سلمه التعليمي، بين النين تحابيهم هذه المدرسة وبين النين.تتبنهم. **صعوبات تعلم اللغة العربيّة واثارها على المستوى الدراسي:** لقد يحث موضوع ءطعوبات تعلم اللغة العربيّة لدى الناطقين بها وبغيرها من قيل) عدد من الباحثين على مستوى العالم العربي2. وبحث في الجزائر من ألوضئ ما يتعلق بالمتعلمين الناطقين بالعربيّة دون غيرهم. وقذ أظهرت دراسة استطلاعية قمثا بها انخفاض نسب النجاح في الامتحانات الرسمية لأبناء هذح الناطق والسبب الأساسي يعود إلى ضعفهم في مادة اللغة العربيّة.

انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية قمنا بدراسة المشكلّة لمعرفة آثارها على التحصيل الدراسي؛ وحصرنا العمل في البداية في الطور الثاني من التعليم. وقد احترنا هذا الطور لكون المتعلم قد تكنف مع المدرسة ، وان الصعوبات اللغوية التي قد تظهر في بداية ألتعلم (اللغة الانتقالية) تكون قد اختفت ٠ ولا يبقى إلا الصعوبات الحقيقية التي قد بعاني منها التعلم وتعيقه عئى تعلم الواد الدراسية الأخرى. وأكملنا هذه الدراسة بعد انتقال هؤلاء

المتعلمين إلى ألطور الثالث ثم إلى التعليم الثانوي، وبعدها بحثنا عن أهم الصعوبات التي يعاني منها الطالب في بعض فروء. العلوم الاجتماعية (علم النفس والفلسفة والأدب).

المشكله:على المستوى اللغوي التربوي. لم يحضر الأطفال مسبقأ لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت وما تتطلبه الدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في الصف، مما يمكن ان يعرقل الطفل على المشاركة في العملية التعليمية. فالاختلافات في الضوابط اللغوية بين البيت والمدرسة، قد يفسر القصور في ألسيطرة على لغة المدرسة والملاحظ عند أبنائنا. وهذا قد يكون سببا للعجز في القدرة على تعلم اللغة العربيّة حسب المستوى المنتظر.

أما الأمر الثاني فيتمثل في الاتصال التربوي (بينه وبين العئم أو الخطاب التعليمي) داخل الصف، والصعوبات التي تتخللها أثناء تقديم الدروس. فالمعلم يعمل غابا على تطبيق النكرات الجاهزة طريقة ومضمونا، بالإضافة إلى ظاهرة استخدام ؛لترجمة في دروسه.

وبالنسبة للمستوى الإجتماعي الثقافي فقد أهملت الأوساط الثقافية واللغوية المتعلم في مناهج اللغة العربية مع عدم الاعتماد على دراسات ميدانية لتبني سياسة تربوية ولغوية صحيحة مما أفرز مجموعة من العوائق نتج عنها عدم احترام مبدأ تكافؤ الفرص في التربية ، والانتقاء غير المباشر والتأخر الدراسي، وظهور الطبقية ذات الأصل التربوي مستقبلا والتي تحاربها الجزائر بكل الوسائل هذه المشكلة قد تمتد آثارها إلى كل مراحل التعليم ومنها التعليم العالي.

الفرضيات: نفترض أن يكون المتعلمون غير الناطقين بالعربية أكثر معاناة من صعوبات تعلم اللغة العربية من غيرهم وهذا في مختلف مراحل التعليم، كما نفترض أن هذه الصعوبات تعرقل تعلم المواد الدراسية الأخرى.

منهج البحث وأدواته:استخدمنا المنهج الوصفي المقارن الذي من خلاله قمنا

بتحليل وتفسير ومقارنة المعطيات والبيانات المستخلصة من البحث ، لدىعينتي المتعلمين الناطقين بالعربية والناطقين بالأمازيغية.أما الأدوات المستخدمة فتتمثل في تلك الخاصة بالطور الثاني فقط بالنسبة للطور الثالث والثانوي، وبالنسبة للمرحلة الجامعية فقد وزعنا استمارة استبيان على عينة من طلبة الفروع المذكورة أعلاه.

*استبيان المعلم وآخر للأولياء.

*اختبار التربية الرياضية:ويهدف إلى قياس القدرة على فهم نصوص التمارين والمسائل الحسابية، لذلك فالعمل الأساسي يتمثل في مدى فهم اللغة في هذه المادة.

اختبار التحصيل في اللغة العربيّة: بني هذا الاختبار بهدف تحديد مستويات متعلمي الطور الثاني في اللغة العربيّة، وتحديد انواع الصعوبات ؤلتي يعاني منها هؤلاء. وقد شمل الاختبار الرصيد اللغوي وتركيب الجمل والنحو والصرف عع كتابة **فقرة**. يتألف من ستين مطلبا ولكلّ مطلب درجة. العينات:

١: مستوى الطورالثاني..

1. المعلمون: تتكون عينة العلمين من 385. ا 2. المتعلمون: الناطق الأمازيفية: 3357 تلمينا، وفي الناطق العربيّة من 1252./ 3. عينة ألأولياء: 3020 شخصا أو عائلة.

ب٠ مستوي/رسذق //تغر٠٠عق:

(سنة 94-95) 565 تلمينا، (370 في الناطق الأمازيفية و 195 في الناطق العربيّة).

ج٠. مستوى الثالثة ثانوي..

(سنة 97-98) 327 تلمينا (215 في الناطق الأمازيفية و112 في الناطق العربيّة).

د. مستوى التعليم الجامعي: علم النفس: 135، الفلسفة: 82، الأدب: 65 .
البيئات اللغوية في الجزائرذ الجزائر قطر شاسع وسكانه موزعون في كلّ انحائه، كما انه تعرض كباقي أقطار الغرب العربي إلى الاحتلال من قبل عدد كبير من المستعمرين، وكذلك العرب الفاتحين. إلا ان ا أثر فيه لغويا **أكثر** يتمثل في العربيّة والغرنسية، مما جعل البيئات اللغوية متمثلة في الأمازيفية والعربيّة
والفرنسية. وغالبا ما تكون خليطا لغويا بين العربيّة والفرنسية **أو** بين الأمازيغية والفرنسية **أو** بين الثلاث معا.

1. المجموعات الأحادية اللغوية: وهي حالة كلّ أفراد المجموعات اللغوية النين يقتصر تحصيلهم على لغة **أو** لهجة واحدة. وكمثال على ذلك: كلّ ألناطق الأمازيفية غير الدن الكبيرة؛ **أو** كلّ الناطق الناطقة بالعربيّة غير الدن الكبيرة.

2. المجموعات المزدوجة اللغة البسيطة أو الركبة ذ

أ. أما البسيطة فهي تنطبق على كلّ أفراد المجموعة اللغوية الدين يتكلّمون إلى جانب لفتهم ى الأمازيفية نغة أخرى، عربية عامية أو خليط لغويب بحيث تتغلب اللغة الثانية على اللغة الأم. وتوجد هذه الحالة في بيئة تتعايش فيها المجموعة الأمازيفية هع المجموعة الناطقة بالعربيّة؛ سواء كانت المجموعتان عئى حدول. موحدة جغرافيا أو بسبب تنقل الإطارات العربيّة نحو الناطق الأمازيفية خاصة الإدارية منها والدينية.

ب – وأما الازدواجية الركبة فهي تتركب من ازدواجية أصلها اللغة الأم – الأمازيفية – وفرعها ثنائية (ج؛5ح0|9؛ل) تتركب من عربية عامية اكتسبت بمعايشة العرب أو هع اللغة العربيّة الفصحى **التي** يتعلمها الأفراد سواء في الدرسة أو في أي مركز هن مراكز الدراسة ومن لغة أجنبية (وهي عندنا الفرنسية) ، خليط مع اللغتين. سالغتي النكر وهو ما يسى,ء لغة مزيج,ء.

ج – تعددية لغوية بسيطة أو مركبة : أما البسيطة فتتركب **من** لغة أم وعربية عامية ولغة أجنبية أو أكثر، خاصة عند الكبار **من** الطلبة والمثقفين. والتلاميذ في الإعداري والثانوي. كحالة الجزائري الأمازيغي الذي اكتسب إلى جانب لفته الأم، العامية الجزائرية والغرنسية دون ان يتعلم العربيّة الفصحى لأسباب تاريخية معروفة. وأما الركبة فتتركب من أصل هو لغة أم غير العربيّة، ومن فرعين اثنين يتكون أولهما من ازدواجية عامية وعربية فصحى اكتسبت في المدرسة؛ ويتكون ثانيهما من لغة أجنبية. فالأمازيفي مثلا الذي **نشأ** على لغئنه ثم اكتسب العربية العامية منن صفره–كما هو الحال في كثير من العائلات الأما ايغية ألتوأجدة في. الناطق الناطقة بالعربيّة العامية – وبعد ذلك تعلم العربيّة الفصحى في الدرسة و من ثم اللغة الفرنسية.

نتائج الدراسة **الميدانية:**

النتائج العامة للدراسة:

فيما يلي نقدم نتائج الدراسة الميدانية المتمثلة في نتائج اختبار **اللغة** العربيّة والتّربية الرياضية، وعلاقة اتجاه التطمين الأمازيفيين وأوليائهم نحو **اللغة** العربيّة بمستواهم في هذه المادة، **وكنا** دور المدرسة في الساهمة في تكوين صعوبات تعلم **أللغة** العربيّة وانواع هذه الصعوبات في مستوى الطور الثاني. ثم الستوى في **اللغة** العربيّة وعلاقته بالمستوى في الواد الأخرى مثل الرياضيات والتاريخ والجغرافيا لعينة من نفس التلاميذ في السنة التاسعة والسنة الثالثة ثانوي. وأخيرا الستوى في **اللغة** العربيّة وا.لمواد الأخرى لدى عينة من طلبة علم النفس والفلسفة.

1. نتائج اختبار اللغة العربيّة: (وضعه6سؤالالكلّ واحد ذرجة فكان مجموع الدرجات هو 60).

جدول (1) يوضح درجات تلاميذ (5 +6) في اختبار اللغة العربيّة.

فئات الدرجات	نا.أمازيغ3	%	نا. عرب	%
11-8	272	8.10	12	0.96
15-12	287	8.55	14	1.12
19-16	438	13.05	19	1.52
23-20	459	13.37	31	2.47
27-24	499	14.86	81	6.47
31-28	529	15.76	150	11.98
35-32	383	11.41	188	15.02
39-36	278	2.28	215	17.17
43-40	147	4.38	230	18.37
47-44	48	1.43	168	13.42
51-48	13	0.4	86	6.97
55-52	4	0.11	49	3.91
60-56	0	0	9	0.72
المجموع	03357	100	1252	100

لقد بلغ التوسط ساص لأبناء الناطق الأمازيفية 25ا03بينما بلغ هذا التوسط لدى أبناء المناطق الناطقة بالعربيّة 35.77، من أصل 60درجة التي ونعت كمقياس للانجاز الكلّي لاختبار اللغة العربيّة.

+ المستوى الضعيف : يوجد ضمن هذا الستوى 51ا38هـ/هـ **(ن.أ)** و 0ا3.40(ن.ع) ويتضح **ان** التلاميذ (ن.أ) **أكثر** ضعفا في تعلم **اللغة** العربيّة من زملائهم (ن.ع)

*المستوى المتغوق : يوجد في هذا المستوى 32ا06ا0من التلاميذ (ن.أ) مقابل 43,290ا0 من التلاميذ (ن.ع). يلاحظ. هنا أيضا نسبة تغوق (ن.ع) الكبير مقارنة بنسبة

زملائهم (ن.ا).

*المستوى التوسط: (تتراوح درجاته بين 26 و 39) نجد 0ا042.3 من (ن.5).

إلا ان أغلب التلاميذ يتواجدون في فئات الدرجات الدنيا (26–34بينما نجد نسبة التلاميذ (ن.ع) تبلغ 53.110/هـ لكنهم يتجمعون في فئات الدرجات العليا (32–39). للتحقق من هذه الغروق طبقنا اختبار }ت{ فكانت قيمته هي 38,12؛ الفرق دال عند مستوى الدلالة 001,0.

3 نتائج اختبار التّربية الرياضية:ءجدول (2) يبين درجات تلامبيذ (الخامسة والسادسة) في اختبار التّربية الرياضية.

ف.درجات تلاميذ	0-3	4-7	8-11	12-15	16-19	20-23	24-27	28-30	المجموع
نا.أماز	838	911	730	512	245	88	30	2	3357
%	25	28.14	22	15.25	7.3	2.6	0.9	0.05	100
نا.عرب	113	106	259	268	247	1477	75	37	1252
%	9.06	8.46	20.68	21.40	19.73	11.74	9.18	2.95	100

لتحديد المستويات : ضعيف ومتوسط ومتفوق نلخصها في الجدول (3) التالي:

التلاميذ	صفر	م ضعيف	م متوسط	م متفوق
س 5 نا 1528	10,93	64,40	33,83	1,77
نا عرب 642	6,54	38,32	50,78	10,9
س 6 نا أ 1829	10,28	72,88	23,84	3,28
نا عرب 610	3,44	30,65	46,58	22,79

يتراوح المستوى الضعيف ما بين 0 و10 درجات ويوجد 069,02 %صن التلاميذ(ن.أ) في المستوى الضعيف مقابل 34,680 %من التلاميذ (ن.ع)ا والمستوى التوسط ما بين 11 و 20 درجة يوجد 28,380 %من **(ن.أ)** و 48,720 %من (ن.ع) أما المستوى المتفوق فيتراوح ما بين 21و30 فان التلاميذ (ن.أ) لا يمثلون سوى 2,60 %مقابل 16,69 %من التلاميذ (ن.ع).

هذه النتائج تبين بوص الفروق الوجودة بين تلاميذ **المعينين** في, هذه المادة أيضا؛ علما بان عدد الكلّمات التي لم يفهمها التلاميذ (ن.ع) لا يتعدى "**3**"بينما يصل هذا العدد عند (ن.أ) الى 18 كلّمة من أصل ثلاثة تمارين عدد كلّماتها = 38 في التمارين الرياضية. لقد بين اختبارات ان قيمته مرتفعة فهي تساوي إلى 7,197. وهي دالة عند مستوى 0,001

يوجد. 10 15 فقط من التلاميذ (ن.أ)لم يصرحوا بوجود. كلّمات صعبة في نصوص تمارين التربية الرياضية وأغلبهم, يوجدون في المستوى المتفوق في الاختبارين. وبالمقابل يوجد 52,390 من التلاميذ (ن.ع) لم يصرحوا بان نليدم صعوبات في فهم نوص هذه التمارين، وهذا الفرق الكبير يبين ألاختلاف الواضح في مستوى تلاميذ المنطقتين في هاتين المادتين مع عدم الاستعادة من

اللغة العربيّة في تعلم الواد الدراسية الأخرى.

لقد طبقنا اختبار؛ لمعرفة ما إذا كانت الاختلافات بين كلّ من التلاميذ (ن.أ) و(ن.ع) معتبرة فكانت القيمة تساوي إلى 574,8 ودالة عند المستوى 0.001. ويظهر من هذه النتائج انه –كلّما كان مستوى التلاميذ منخفضا في اللغة العربيّة تبعه ضعف في مستوى نتائج اختبار التّربية الرياضية والعكس.

بلغت درجة معامل الارتباط.بين درجات اختبار اللغة العربيّة ودرجات اختبار التّربية الرياضية 0.83 وهي علاقة قوية وموجبة ودالة بنسبة 0,001 . هده العلاقة القوية والوجبة والدالة تبين بوضوح مدى تأثير اللغة العربيّة لغة التعليم. في. تعلم مادة لتربية الرياضية أي ان المستوى فيها يؤثر في المستوى في الوأد الدراسية التي تدرس بها ولعل المشكلة قد اتشحت أكثر هنا وظهرت خطورتها.

تفسير أسباب صعوبات تعلم اللغة العربيّة:

* لم يفهم ولم يكتسب تلاميذ الناطق الأمازيغية ما تعلموه (ان حدث هناك تعليم وتعلم) من حروف وأدوات وروابط وقوالب لغوية في المدرسة. أي ما يتعلق بالجانب التركيبي للغة العربيّة التي تقدمها المدرسة رغم طول المدة.

* وقد نتج عن عدم الفهم هذا الغياب شبه الكلّي لإدراك معانيها ، وبالتالي عدم القدرة على التمييز بينها ومن ثمة صعوبة استخدامها عند الحاجة ب فلا فرق بين النفي عامة والنفي في الماضي أو في المستقبل ولا بينه وبين النهي. ونفس الشيء ينطبق في العجالات الأخرى من القواعد التركيبية للجملة والروابط التي تصل بين عناصرها.

يتبين من خلال الصعوبات والأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ان المشكلّة ناجمة عن عدم

دد القدرة على التعرف على أزمنة الفعل أصلا.

ى القدرة على التعرف على الأفعال التي درست في ألقسم فقط دون غيرها.

دعدم القدرة على التعرف على الفعل أصلا، وبالتالي عدم التمييز بينه وبين غيره من الكلّمات.

٠ *عدم التمييز من حيث الاصطلاح بين الفعل والفاعل وكذالك من حيث الوظيفة النحوية.

*صعوبة التمييز بين الأفعال عندما تكون مصرفة في الثنى أو في ألجمع عنه إذا كانت في الفرد الغائب.

تعليق: تعود الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة في مجال القواعد النحوية أساسا إلى السطحية والهشاشة التي تقدم بها دروس هذا النشاط اللغوي من جهة وإلى النقص الكبير في الأعمال التطبيقية والتدريبات التي تساهم في ترسيخ هذه الدروس في انهان التلاميذ. إضافة إلى. الراجعات مع غياب التأكيد على أسس اللغة المكتوبة في تدريس اللغة العربيّة لهن الطور.

ان الطريقة المتبعة في تقديم دروس اللغة العربيّة، ولا سيما ما يتعلق بالجانب التركيبي للغة فهي لا تتماشى وطبيعة المحيط اللغوي للتلاميذ عامة. وهي) لا تساعن الناطقين بالعربيّة أيضا إلا ان المجتهدين يتعلمون رغم الصعاب. لذلك ينبغي. التأكيد على الطريقة الاستقرائية والمعتمدة عنى التدريس بالمفاهيم في نفس الوقت بحيث يتمكن التلاميذ من الاكتساب الصحيح للتراكيب اللغوية؛ وقبل البنية ان يكتسبوها كوسيلة اتمال أولا وقبل كلّ شيء.

من حيث الثروة اللغوية يمكن ان نستنتج ان التلاميذ يعانون صعوبات كبيرة في نشاط الثروة اللغوية، بحيث ان ثروتهم اللغوية ناقصة جدا. ولعل من بين الأسباب التي أدت إلى ذلك هو الغصل التام بين لغة التلميذ ولغة المدرسة حتى في المناطق الناطقة بالعربيّة.

1. الترتب الخاطئ لكلّمات الحملة من خلال الوظيفة النحوية	2. تكرار عناصر من الجمئة مما يفسد المعنى
3. جمل ناقمة بناء ودلالا. 4. رصف كلّمات دون روابط	5 جمل ذات بنية صحيحة ودلالة غامضة 6 مل خالية من الكلمات الوظيفية والأدوات.
7 الاستعمال الخاطئ للكلمات الوظيفة والأدوات.	8 حشو الكلمات الوظيفة والأدوات 9 عبارات مضطربة معنى

وأغلب الصعوبات سببها النقل من اللغة الأمازيغية نحو العربيّة. هذه الظواهر موجودة أيضا في كل من المرحلة الاعدادية والثانوية..

الاتجاه نحو اللغة ومستوى تعلمها لدى التلاميذ الأمازيغ: بينت عدة دراسات دور الاتجاه في تعلم لغة غير اللغة الأولى، ونظرا لكون نسبة من الثقفين بالمناطق الأمازيغية والذين أظهروا اتجاها سلبيا نحو اللغة العربيّة وما يتبعها، فإننا افترضنا ان ذلك يمكن ان يؤثر سلبا في تعلم أبنائهم للغة العربيّة مما دفعنا إلي قياس اتجاههم نحو هذه المادة وعلاقة ذلك بمستواهم التحصيلي فيها.

بين اختبار الاتجاهات ان هناك 0ا032ا87 من تلاميذ (ن.أ) لهم اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغة العربيّة، وإذا أضفنا ذوي الاتجاه الحيادي إلى الإيجابي تصبح النسبة 52,94(؛/٠. أما التلاميذ الذين صرحوا باتجاههم السلبي فتبلغ نسيتهم 0ا047,05ث أي نصف عدد أفراد العينة الأمازيغية تهريبا قد بينوا رفضهم لتعلم هذه اللغة. لقد وجدنا ان هناك تأثيرا لكلّ من الاتجاهين في مستوى التحصيل في اللغة العربيّة لدى تلاميذ العينة الأمازيغية.

ولكي نتمكن من معرفة العلاقة بين المستوى في اللغة وبين الاتجاه، عن طريق معرفة الفروق بين الاتجاهات طبقنا اختبار كالمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي الاتجاهين السلبي والإيجابي هع المحايد وكانت قيمته تساوي إلى 440,03 وهي أكثر بكثير من القيمة المجدولة، والتي تعد دالة عند مستوى 0,001. هذه القيمة تبين بوضوح ان هناك فرقا دالا وجوهريا بين التلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي أو المحايد وبين ذوي الاتجاه السلبي، مع العلاقة الإيجابية أو السلبية بالدرجات المحصل عليها في اختبار اللغة العربيّة. ويوضح الجدول التالي العلاقة بين الاتجاه بالمستوى في اللغة العربيّة:

جدول **(ج)** يوشح توزيع التلاميذ حسب الاتجاه والمستوى **في** اختبار ؛ اللغة العربيّة.

المستوى/ الاتجاه	إيجابي	س9بى	حيادى
م.ضعيف	288	1056	362
%	16.88	61,90	21,22
% إلى المجموع	8.63	31,64	10,86
م.متو.+ ٠تف.	809	514	308
%	49.60	31,51	18,88
% إلى المجموع	24.24	25,40	9,23

يلاحظ من خلال هذه التكرارات والنسب للمستويين المذكورين في

الجدول(8) ان نسبة التلاميذ الضعفاء في الاتجاه الإيجابي هي أقل من نسبة زملائهم من نفس الاتجاه في المستوى المتوسط والمتفوق بثلاث مرات. وهذا يختلف عن نسبة التلاميذ ذوي الاتجاه المحايد حيث نجد النسبتين متقاربتين جدا في كلّ من المستويين. وأن. دل هذا على شيء فإنما يدل على ان الاتجاه فعلا حيادي إذ لا يؤثر سلبيا ولا إيجابيا في تعلم اللغة العربيّة عند هؤلاء التلاميذ. أما التلاميذ ذوي الاتجاه السلبي فان نسبتهم في المستوى الضعيف تساوي أكثر من نصف زملائهم في المستوى التوسط والمتفوق، (61.90% مقابل 31.51%). قد يتضح من كلّ هذا أن هناك تلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي نحو العربية لكن مستواهم فيها ضعيف ويعود هذا لأسباب عدة منها ما يتعلق بالظروف البيئية المتمثلة في انحطاط المستوى الثقافي لمحيطه ومنها ما يتصل بالجوانب البيداغوجية والمدرسية،هذه العوامل أو بعض منها قد يؤثر في هذا التلميذ تأثيرا سلبيا فتجعله يتخلف دراسيا تخلفا جزئيا أو شاملا.

وبالنسبة للتلميذ الذي يكون متوسطا أو متفوقا في اللغة العربيّة؛ إضافة إلى اتجاهه الإيجابي نحوها قد تكون الظروف البيئية والثقافية، إضافة إلى المكانة التي يحرز عليها في القسم مما يساعده على التقدم في تعلم هذه المادة، وكذلك الواد الدراسية الأخرى. فالمكانة والدعم والطموح مع النتائج المرضية. كلّ هذا يمكن ان يدفع التلميذ إلى العمل وإنجاح أكثر؛ وهذه الوضعية قد تنطبق أيضا على التلميذ الذي يكون اتجاهه سلبيا، لكن مستواه في الدراسة وفي اللغة العربيّة متوسط **أو** متفوق. أما التلميذ الذي يكون مستواه ضعيفا فقد يكون ضعفه ناتجا عن هذا الاتجاه وهذا افتراض من بين عدة افتراضات أخرى.(بيداغوجي مثلا). لكن ما ينبغي التأكيد عليه هو ان أغلب التلاميذ الذين يتصف اتجاههم نحو اللغة العربيّة بالإيجاب **أو** الحياد يوجدون في المستوى المتوسط أو المتفوق (33/47%) أما في المستوى الضعيف فيوجد

19،48.% وأما ذوي الاتجاه السلبي فيوجد 19.48% في المستوى المتوسط والتفوق، و15.40%في المستوى الضعيف. ولكي نتمكن من معرفة العلاقة بين المستوى في اللغة وبين فالاتجاه عن طريق معرفة الفروق بين الاتجاهات طبقنا اختبار كالمعرفة الفروق بين التلاميذ ذوي الاتجاهين السلبي والإيجابي مع المحايد وكانت قيمته تساوي إلى 31.64% وهي أكثر بكثير من القيمة المجدولة ٠ والتي تعد دالة عند مستوى 0,001. هذه القيمة تبنن بوضوح ان هناك فرقا دالا وجوهريا بين ألتلاميذ ذوي الاتجاه الإيجابي أو المحايد وبين ذوي الاتجاه السلبي،مع العلاقة الإيجابية أو السلبية بالدرجات المحصل عليها في اختبار اللغة العربيّة.

هذه النتائج تبين ان مواقف التلاميذ وأوليائهم لها تأثير إيجابي أو سلبي نحو تعلم اللغة العربيّة. واليوم نتساءل: هل ان الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية والسماح بتعليمها يمكن أن يحل الصراع بين اللغتين، وبالتالي تقليص الصعوبات في تعلم اللغة العربيّة؟ أم ان هذا الاعتراف سيشجع أكثر على رفضها من قبل المتعلمين الأمازيغ وذويهم وبالتالي تطرح المشكلّة بصفة أكثر حدة وعمقا؟

ب.مستوى السنة التاسعة: (نا. أمازيغ = 370 تلمينا ، نا. بالعربيّة = 195 تلمينا).

ندرج فيما يلي الدرجات التي حمل عليها نسبة من تلاميذ العينتين الأمازيغية والعربيّة في السنة التاسعة في كلّ من المواد: اللغة العربيّة والرياضيات والتاريخ (مع الجغرافيا)، من خلال الاختبارات المدرسية لسنة 94-95، لنكتشف ان الأمر لا يختلف كثيرا عما نكر في الطور الثاني.

جدول رقم (4) يبين الدرجات المدرسية في الواد الثلاث المذكورة في الجدول لعينة من التلاميذ أعلاه.

ف.درجات	لغة عربيه		رياضدات		تأريخ + جغ.	
/ /// //	ناغ عربية %ن	ذا. عربية %ن	ناغ. عربية %ن	نا. عربيه %ن	ناء غ. عربية % ن.	نا عربية %ن
1- 3	52 14		33 9	2	18 5	x
4_ 6	63 24	6 3	103 28	8 4	83 17	4 2
7_ 9	85 23	30 15	159 43	16 8	104 28	21 11
10-12	89 24	62 32	41 11	80 41	100 27	72 37
13-.15	33 9	74 38	26 7	53 27	70 19	82 42
16-18.	22 6	21 11	2 8	34 18	15 4	12 ج
19-20	٧	2 1		2 1		4 2
مجموع	370 100	195 100	370 100	195 100	370 100	195 100

يبين الجدول ان درجات التلاميذ (ن. أ.) دائما أكثر انخفاضا من درجات زملائهم، وهذه ناتجة من اختبارات مدرسية، مما يدل على انهم أكثر عرضة للرسوب والتسرب ومن ثم ترك الدراسة قبل الأوان. وهذا سواء كان الأمر في اللغة العربيّة أو في المادتين الرياضيات والتاريخ والجغرافيا. علما بان الأمر ينطبق على الواد الأخرى. وهناك ترابط بين درجات اللغة ودرجات الرياضيات

والقاريء بحيث بلغ على الترتيب 0.73 وهو موجب ودال عند 0.001. و0.78 وهو أيضا موجب ودال عند 0.001. (ولا مجال للاطالة بسبب عدد صفحات المقال المدول).

ءج٠بئنهه هنا أيضا لا يوجد إلا تحسن طغيف مقارنة بدا كان يجب ان يكون والجدوإل لثنالي يوشح ذلك: الثانوي: ناطقون بغير العربيّة : ج 21 ا قاطقون بالعربيّة : 112

جدول رقم (6) يبين درجات عينة من تلاميذ الطور 3أعلاه في المواد المذكورة في الثالثة ثانوي.

ف.درجات	لغـــة	عربـــية	ريـــــا	ضيـــات	تـــــار	يخ+جغر
/ / /	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن	نا.غ. عربية % ن
3 -1	6 3	X x	9 4	1 1	X x	X x
6 -4	39 18	2 2	28 13	7 6	19 9	2 2
9 -7	88 41	16 14	77 36	18 17	45 21	8 7
12-10	58 27	37 33	64 30	44 40	91 43	36 33
15 -13	15 7	35 31	28 13	31 26	43 20	43 38
18 -16	9 4	20 18	9 4	7 8	11 5	17 15
20 -19	X X	2 2	X x	3 3	2 1	6 5
مجموع	215 100	112 100	100215	100112	100215	100112

هنا أيضا كلّ المعلومات واضحة في الجدول، فالاختلافات بين (ن. أ.) وزملائهم واضحة كما ان الأولين تتجمع تكراراتهم بين فئات الدرجات4-6 و 10-12 وهذا في المواد الثلاث، إلا أن هناك تحسنا في !لتاريخ عما كان عليه سابقا. ومهما يكن فان كلّ ضعف في اللغة التي تدرس بها المواد الدراسية الأخرى فان ذلك سيؤدي حتما إلى الضعف في هذه المواد، وهنا

تكمن أهمية الاهتمام بهذه اللغة وتكوين أستاذ كلّ مادة. فيها تكوينا جيدا.

المدرسة وصعوبات تعلم اللغة؛ العربية نهدف هنا إلى معرفة مدى إمكانية تدخل العامل المدرسي المتمثل في العلم والمنهاج والطريقة، في المساهمة في تكوين صعوبات تعلم اللغة العربيّة في كلّتا المنطقتين. لا تأخذ المدرسة بعين الاعتبار خصوصيات الناطق الناطقة بغير العربيّة، فمضمون المنهاج يعتبره مؤلفوه مطابقا لكلّ البيئات رغم خطأ هذه الفكرة. و نظرا للنقائص التي يتصف بها كلّ من المنهاج والطريقة في اللغة العربيّة لجأ معلمو هذه المناطق إلى الترجمة كمخرج لا مغر منه في دروسهم.وفي خطابهم البيداغوجي. هذه الترجمة التي قد تصبح هي الأخرى عاملا من عوامل الصعوبات إذا ما عممت على مجمل النشاطات اللغوية.

1.آراء المعلمين في مناهج اللغة العربية:

المذهاج	تطبيق	كلّي	جيد	مقبول	غيرتام	لاافائدة	د.جواب	المجموع
المعلمون	نعم	لا	0	0	0	0	0.	0
م.أماز.ن	72	142	20	134	13	40	6	213
%	35.45	جةء64	9.09	60.90	5.9	18.18	2.75	96.92
م.ءرب.ن	123	33	22	98	0	40	5	165
%	74.54	20	13.33	52	0	24.24	3.03	100

يتبين من هذا الجدول ان 35.45% من معلمي العينة الموجودين في المناطق (ن.أ) يعطون أهمية كبيرة للمنهاج الموجود في المنكرات، ا بحيث يطبقون ما فيها دون أي

تعديل أو تكييف لمضمونها أو خطواتها حسب الوضعيات المختلفة للمحيط الذي يوجد فيه التلاميذ. بينما نجد 64.55 %آخرين يعتبرونها غير ذلك فهم يدخلون تعديلات وتحويرات ولو جزئية عليها. فيما يتعلق بالمعلمين الموجودين في المناطق (ن.ع) يلاحظ.من الجدول ان 74.55%منهم لا يقومون بأي تعديل في مضمون الذكراك هم أيضا.

ملاحظات المعلمين حول دروس للغة العربيّة:

*أغلب الموضوعات خالية من الخبرات على المستوى العرفي.

*الموضوعات إعدادا اصطناعيا ولا تتناول حقائق المحيط الاجتماعي والعائلي للتلاميذ. ولا يستجيب القليل من العارف التي تحتوي عليها الموضوعات لحاجيات التلاميذ كما انها ذات طابع تقليدي مما يجعلها عديمة الفائدة بالنسبة لهؤلاء.

*الدروس على نفس النموذج وبنفس الطريقة وهذا يؤدي بالتلاميذ إلى الملل والنفور منها

*أغلب الموضوعات أقل من المستوى الذهني والمعرفي للتلاميذ بكثير والبعض الآخر فوق مستواهم بدرجة كبيرة. والشيء القليل من الثروة اللغوية التي يقدمها المناهج لا يستجيب لحاجيات التلاميذ ولا لمتطلبات الوسط الذي يعيشون فيه

*تقوم الموضوعات بتكوين إشراط لدى التلاميذ عوض ان تحرر قدراتهم. التعبيرية والنهنية فهذه العملية تسجنهم في مكتسبات ضيقة ومحدودة في المجال المدرسي دون تمكينهم من ممارسة التعبير الحر والتلقائي في الحياة العامة. وتفتقر هذه الموضوعات إلى أي.مضمون انفعالي.

*صعوبة فهم خطاب المعلم في الدروس.

*الترجمة التي يستخدمها التلاميذ من العربيّة إلى الأمازيغية ؟و العامية ثم ألعودة إلى العربيّة.

*نقص كبير في الثروة اللغوية.

*طريقة تعليم اللغة ذات مسؤولية كبيرة في ظهور صعوبات في تعلم هذه المادة.

الترجمة والدروس: يستخدم 80.60%من معلمي (م.أ) الترجمة في دروسهم كضرورة ملحة لإيصال العلومات إلى التلاميذ وذلك مقابل 11.5%من (م.ع). ويمكن. للترجمة ان تساعد التلاميذ على فهم مضمون رسالة العلم، لكن دون الاستعادة من المفردات والمحتوى الذي وضعت فيه الفكرة. فهذه الترجمة تبقى عاملا معرقلا لتعلم الدروس، لان التلميذ يتذكر الشيء **أو** الكلّمة التي أخذت من لغته في الترجمة لإفهامه غ لكن لا يتذكر بسهولة الكلّمات **أو** العبارات الخاصة باللغة الهدف **أو** الدروس الأخرى، لذلك تبقى الترجمة في هذه الحالة عاملا معرقلا للتعلم المراد بلوغه. هكذا يتضح لنا ان المدرسة عوض ان تساهم في لعب دورها التربوي /التعليمي نجدها تساهم في تكوين صعوبات التعلم عند التلاميذ.

المشكلّات التكوينية لطلبة الجامعة في العلوم الاجتماعية:

بعد جمع استمارات الاستبيان الموزعة على 282 طالبا وطالبة ينتمون إلى كلّ من علم النفس وعلوم التّربية، والفلسفة، والتارخ، واللغات.، ويتوزعون على سنتي التخصص (أي بعد الجذع الشترك). وقد تمكنا من استرجاع 215 منها. كما فحصنا نماذج من أوراق اختباراتهم في الوحدات الأساسية، وقد كانت الملاحظات المستخلصة من ذلك ومن المعطيات المحصل عليها من الاستبيانات قد أسفرت عن النتائج التالية:

عدم التمكن من الثبات على لغة في التعبير	عدم التحكم فى قواعد النحو والإملاء
فقر كبير فى الثروة اللغوية. وفى الغاهيمى	ه عدم التحكم فى اللغة. عامة وفي اللغات الأنبية
عدم القدرة على التعمق فى فهم وجوانبه	غياب المنهية العلمية والغة في إنشاء الطالب
صعوبات فهم الحطاب العلمي والتربوي للأستاذ في أغلب المواد	عدم قدرة الطالب على المناقشة العلمية بلغة سليمة

ب. المجال الفكري:

* غياب استراتيجيات التحصنل العلمى والمعرفي	• غياب كفاءة التحويل بين المعارف ألمتنوعة والاستفادة منها
عدم القدرة على التحليل والتركيب للمعارف المحصلة والتصرف فيها.	غياب كفاءة التفكير الناقد نتيجة لعدم الاهتمام بذلك والاكتفاء بالدروس.

إنّ ما يمكن ان نقترحه في الوقت الذي انشئت فيه لجنة وطنية لإصلاح ولجنة وطنية للبرامج ، ولجان متخصصة في بناء الناهج والبرامج الجديدة. ان لا يقع المسؤولون على التّربية من جديد في الأخطاء التي وقعوا فيها سابقا. ومنها اعتبار اللغة العربيّة لغة أولى لكلّ من يلتحق بمقاعد الدراسة، وان يجدوا مخرجا لهؤلاء حتى تعم العدالة بين أبناء البلد الواحد في ميدان التّربية والتعليم.

المراجع المطالع عليها والمستعان بها:
1-سيجوانوماكي (1995)، (Mackey ، Siguanlilli bJUJj* ✔ ! :(r
ترجمة د. إبراهيم بن محمد.عاطف مجاهداً جامعة الملك سعود؛ عمادة شؤون الكتبات الرياض.
المراجع باللغة الأجنبية:

1- BOMBOIR, Anna. (1983) le langage objet d'etude,le *Langage de l'Ecole, Remèdes* ,Sciences de l'Education n. 1 et 2 .
2- BRAUN - LAMESCH , M. (1972) : /a *Langage par l'Enfant* ,PUF , Paris.
3- BROHEET , J.M . Confaid ,J P.(1995) : *Didactique,* P.U du Mirail.
4- *DABENE,**L** (1993) : **L**'Enseignement Précoce d'une Langue Etrangère :Conditions d'une Réussite dans ؛'Enseignement de ؛a Langue Française à ؛'Ecole Elémentaire Italienne* BCLE , Rome , Eds. Analisi.
5- - *GAONAC'H , D. (1982) : Approche Communicative en Didactique des Langues Etrangères* , Revue de Phonétique Appliquée, 61, 159-175 .
3 – *GHETTAS ,CH (1995)l'Entant Algérien et*

؛'Apprentissage de ؛a Langue Arabe a ؛'Ecole Fondamentale, Essai d'Analyse des Compétences Narratives et Textuelles de L'Entant Algérien Entre Cinq et Neut Ans ,Thèse de Doctorat en Linguistique et Didactiques des langues , Université Stendhal, Grenoble 3 , U.F.R. des Sciences du Langage , pp.323-328 .

بتصرف

7 - MATIAS et al. (1978) : Le *linguistique ، psychologique, sociologique et Philosophique .*

8 - TALEB IBRAHIM!, K. (1993) : Algérienne d'ibn Badis à Pavlov ،de M. Boudalia - Grettou ،Quelques Rèftlexions sur l'Enseignement de la Langue Arabe dans */e* Système Educatif Algérien*. in NAQD , Revue d'Etudes* et de Critiques Sociales :« Culture et Système Educatif » n. 5 , Avril – Auot.

8 - UNESCO , (1988) : /a *Langue*, e؛ .

10 - VASSEUR, M.T. (1989): /agestion de lintercompréhention *dans les Echanges* entre Etrangers *et Natlts*

, in Interacticn . Revue de l'Association des Sciences du langage

PP36−55.

11 − VOGEl, K. (1995) : *l'Interlangue , la langue de l'App traduction de l'Allemant par JM BROEET et J.P CONFAID,P.U du M.*

التعليمية وفاعلية التقويم

الدكتور محمد زمري
جامعة تلمسان

إن تناول التعليمية أمر في غاية الصعوبة، إذ لا يمكن جمع كلّ التصورات الذهنية واستيعاب الممارسات العملية في لحظة زمنية معينة ٠ لأن معياري التفرد العام والخاص يحتمان على المتتبع اقتفاء كلّ أثر على حدة من دون إغفال علاقته بالآثار الأخرى حتى تتحقق القيمة الكلّية وتراعي الخصوصية وتتأكد النظرة التطورية. وإذا كان الأمر هكذا فيجب علينا في هذا المقام ان نعد العملية التعليمية والعملية التقويمية عنصرين متراصين متكاملين لا غنى لأحدهما عن الأخر، ولا يمكن لأحدهما أن ينشأ ويتطور. بمعزل عن الأخر. لذا نجد انفسنا أمام جملة من الإشكالات كتحديد مفهوم التعليمية كتحديد مفهوم التعليمية ودلالة التهويم الاصطلاحية ولماذا يعول. على التقويم لمعرفة النشاط التربوي بعامة سواء تعلق الأمر بالمدرس أو التعلم أو الإشراف أو البرامج أو الإدارة أو المحيط الاجتماعي أو الكتب أو الوسائل التكنولوجية ودور اللغة في عملية التبليغ.

العملية التعليمية: إن التعليمية نسق تواصلي ينبني على دعامتين أولاهما الممارسة الإجرائية للمهارة أي العملية التعليمية ذاتها٠.والأخرى التقويم ونشير إلى انهما عنصران متلاحمان لا يقوم أحدهما بمعزل عن الآخر فلا يستغني أحدهما عن الآخر، لان تفاعلهما يؤدي إلى اكتساب والتطوير يؤديان إلى النضج وتجاوز النواقص ويتم التمييز. داخل نطاق الظواهر النفسية. بين الإدراكات الحسية والمشاعر الوجدانية والعمليات الفكرية والأفعال

الإرادية[1] . ويظهر أن العملية التعليمية نشاط متعدد الوجوه وذو تربوية؛ فهي متكونة من عناصر عدة، بعضها يتصل بأطراف عملية التبليغ وهما الدرس والتعلم والبرنامج، وبعضها الآخر يرتبط بمحيطها حيث الإدارة والإشراف والوسائل.

إنّ التعريف الشائع لماهية العملية التعليمية عند العلماء التّربية لا يخرج عن كونه نشاط عقلي واستعداد شخصي ومعرف وخاصة وإعداد مهني متتام. وليس من شك إنّ هذا التعريف يؤكد **فنية** التعليم واختصاصيته لقيامه على التنظيم والتنسيق والتفاعل **والفكري.** والعاطفي، لان هذا الأخير يضع في حسبانه العلاقة الإفهامية والإدراكية، ويقوى التقويم كمنهج علمي قابل للممارسة لتقدير المهارة والخبرة اللتين تتطلبان استيعاب أساليب التبليغ وا,لتواصل والفهم العميق للمادة المعروضة، ووعي المدرس لنفسه ولمجتمعه، – وإدراك الطرق التعليمية ومواقفها وأدواتها " ويجب على المدرس أن يضمن إنّ المادة التي يقدمها للمتعلم تتصل بالأهداف والأعراض التي يحس بها المتعلم[2]". إنّ تطور العملية التعليمية أدى إلى الرؤى الفكرية والمبادئ النظرية، والذي بدوره أفرز إجراءات ومناهج تربوية نحصرها فيما يلي:

1–**المنهج التخزيني:** يرى أن أنصار هذا المنهج أن التعلم يبني على دور الذاكرة في تخزين المعارف وتنكرها واستظهارها،أي أنّ الحفظ هو أساس التعلم فكلّما كان المتعلم كثير التخزين والحفظ والاستظهار كان ناجحا، وكلّما افتقر إلى ذلك كان فاشلا ولو توفرت لديه قدرات الذكاء والتمييز.

2– **منهج التهذيب العقلي:** يحاول أنصار هذا المنهج التوفيق. بين, الذاكرة والذكاء لتكون عناصر الحفظ والتمييز والتصور. متلائمة'. هاهنا عدم إهمال

---

[1] الوجيز في التحليل النفسي سيجموند فرويد دار المعارف بمصر 1970 ص 27.

[2] ميادن علم النفس جيلفورد تر: يوسف مراد دار المعارف بمصر 1975 ص 196.

دور الذاكرة وقدراتها التخزينية، ويجب أيضا تحرير العقل وجعله يمارس وظائفه ويختبر قدراته على التعليل والتمييز والتصور.

3- **المنهج التجريبي:** يعتمد أنصاره الوقف السلوكي ومراعاة الأهداف والمحفزات ووسائل تحقيق الرغبات لأن قيمة التعلم تتأسس على الممارسة والتجربة والتغير؛ فإذا ما أحدثت العملية التعليمية التغيير في سلوك المتعلم فإن نجاحها يتحقق. وإذا ما جانبت هذه النتيجة فإنها ؛ تؤول إلى الفشل.ويجدر الذكر انه على الرغم من تنوع هذه المناهج فان الاهتمام يظل ضبا على عناصر العملية التعليمية المتمثلة في المدرس والمتعلم والمشرف التربوي والإدارة والوسائل التكنولوجية والمحيط الاجتماعي والحواجز النفسية.

التقويم: لا يخفي علينا أن تلك العناصر المذكورة آنفا تناظر التقويم الذي لا وجود له من دون توفر تلك العناصر التي لا أهمية لها إذا ما افتقرت إلى إجراءات التقويمية التي تعد الأداة الوحيدة العاملة على تقديم التفسيرات العلمية لسلوك المدرسين والمتعلمين والمشرفين.

إن التقويم في عرف علماء التّربية والتعليمية منهج علمي يسدى الأدوات والوسائل لضبط العوامل المؤثرة في النشاط التكويني ليتم تشخيص المشكلّات والعوائق وتسهيل الوصول إلى حلها وتطويرها يخرق موضوعية بعيدا عن الذاتية المفتقرة إلى المسوغات العلمية ويقصد به قياس " مدى صحة الإجراءات التي اتبعت التحديد مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة"[3] . ولكي يتحقق ذلك المبتغى فلا بد من توافر جملة من الشّروط كالشمولية والاستمرارية والجماعية والوضوح والوعي؟ فالشمولية هاهنا لا تعني التعميم والتأويل !لضيق» إذ لابد عن. توخي الوضوح في تحديد. الأهداف وإدراك كلّ عناصر العملية التعليمية والعلاقة بينها ولاسيما العلاقة بين

---

[3] أساليب الاختبار والتقويم س.م لندفل مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر 1973 ص 3.

التعليم والتعلم[4] وما ينبغي أن ينصرف الذهن إلى اختبارات التحصيل ويقف عندها متجاهلا الأدوات الأخرى. كما أن عاملي الزمكان يلزم التقيد بالاستمرارية في التقويم، لان هنالك ثلاثة مسارات تتبع لانجاز هذا الفعل أولها المسار الدوري في **إجراء** التقويم الثلاثي أو السداسي أو السنوي" وثانيها المسار الظرفي المرتبك بالمناسبات كان يكون مرة كلّ ثلاث سنوات أو خمس سنوات أو أكثر. وثالثها المسار المفضل الذي يتسم بالاستمرارية المواكبة العلمية التعليمية والتحكم في برنامج التقويم وحسب استخدام أدواته والحصول على أكبر قدر من المعلومات وصواب تحليلها وتفسيرها.

وتقتضي الجماعية أن لا يصدر التقويم عن فرد وأن لا يكون أحاديا؛ إذ لا بد من العمل المشترك وتظافر الجهود وتنظيم المهارات وهذا يفرض انعدام الغموض والابتعاد عن تطبيق برامج التقويم المنفصلة لأنها' عديمة الجدوى والفائدة ولا تحقق الأهداف المبتغاة.

يتطلب الوعي توافر الواقعية الموضوعية. ذلك **ان** الصدق والاتزان عنصران هامان يعملان على تحديد الأهداف وتشخيص كمية المعلومات ونوعيتها للموضوع المراد تقويمه، إذ ينبغي مراعاة الاختلاف بين الأطوار، والمراحل ذ وتجنب التسرع في تحديد المعلومات وإصدار الأحكام لتحقق الموضوعية التي هي مدعاة للسلوك المتزن غير المنفعل أضف إلى ذلك أعتب, الظروف الزمانية والمكانية حتى تكون الأحكام مبينة على أسس تقويمية يسعى التقويم إلى الإحاطة بما أنجزته العملية التعليمية وإلى تطوير عناصرها التي أشرنا إليه سابقا ليكون منصفا بالشمول والتفاعل ومحققا للأهداف العامة والخاصة[5] ليتم التمكن من معرفة عوائق التعليمية **وا**لعوامل التي يمر بها

---

[4] تقويم الاختبار الصفية منى بحري مركز البحوث التربوي والنفسية بغداد ص 4.

[5] جابر وهدام المناهج أسسها تخطيطها تقويمها دار النهضة القاهرة 1972 ص 30.

النشاط التعليمي.

إن التقويم عملية معقدة وشائكة وعميقة الأبعاد. فهو لا يقتصر علي إجراء التحصيل، بل يتجاوز ذلك إلى العناصر الأخرى إذ لابن من أن يشمل المدرس والمتعلم والمشرف والوسائل والكتاب والإدارة و؛ئمحيحن والهيكلّة المادية وما إلى ذلك.

إن المنهج العلمي الشامل للتقويم يلزم عدم إغفال أي عنصر من العناصر وليس هذا فحسب بل يبحث العلاقة بينها بحثا دقيقا' وعميقا، ولكن وعلى الرغم من ذلك فان العناية الكبيرة تعفي للمدرس والمتعلم. فالمدرس سلوكات قائمة على الركائز الأربع المدروسة وهي الإدارة والإدراك والإحساس والانفعال وبعد أيضا محور العملية التعليمية، ويعول عليه في القيام بالجزء الأكبر من تلك العملية– وهو إلى جانب ذلك معرض إلى التقويم من المشرفين التربويين ومن الادارة وحتى في بعض الأحيان من المتعلم.

ولا شك في ان التهويم يؤدي دورا كبيرا في إعطاء التحليل العلمي والمنطقي لسلوك المدرس تجاه المتعلمين. كمعالجته للقابليات المختلفة للمتعلم ولمستويات إدراكهم أي تفسير موقفه من الممتازين والمتوسطين والضعفاء، ويكشف أساليب المعاملة بالجدية والسخرية والتسلط في أ٠ئذاء عرض المادة؛ فالمدرس يقوم من جانبي المعرفة الشخصيّة لان البعد المعرفي يتمثل في التخصص والثقافة والتمكن من المادة والتتبع المستمر لكلّ ما يصد. من علوم ومعارف

ذات الصلة بمجال التخصص. وأما البعد الشخصاني فيتمثل في سلوك المدرس وميوله ومدى تحقيقه للتوازن والاعتدال بعيدا عن السلوك الانفعالي. المقترن بالغريزة التي لا تنفصل عن الهيجان[6].

---

[6] علم النفس الاجتماعي أوتوكلينيرغ حافظ الجمالي مكتبة الحياة لبنان 1968 ص 241.

ان هذه الأبعاد تجعل المدرس سيرضى للتقويم من الهيئة الإدارية ومن المشرف التربوي الذي غالبا ما يشع جملة من المعايير، واستخدام الوسائل والتنظيم والاهتمام بالواجبات، وحسن التصرف، كما ان المشرف يقوم عمله حيث الزيارة والمحاضرات والدروس النموذجية والاستطلاعات.

وتتجلى – أيضا – من التقويم مظاهر أخرى تشكلّ الاستجابة الطبيعية لتقدير عملية التعلم مثل الرأي الانطباعي الذي يكونه المتعلم عن المدرس. وقد يكون هذا الرأي ذاتيا أو موضوعيا كما أن ؛المدرسين يقومون بعضهم بعضا. وإلى جانب هذا هناك جوانب أخرى هي بمثابة العناصر الأساسية والمكملة كتقويم الأعمال الإدارية وتقويم الأعمال الغنية والعلاقادت، الإنسانية.

والآن نأتي **إلى** تقويم المتعلم الذي يعد المحور الأساسي للتعليمية التعليمية برمتها لكونه على صلة وطيدة بالأهداف العامة والخاصة . وغالب.ما نجد منهجية بلوم (Bloom) في التقويم حاضرة لأنها تقوم على معرفة التحصيل الدراسي المركب من دعامتي المعرفة والفهم. ويظهر ان تخصيص الكلّام في هذا الجانب يحتم علينا ان نركز على عملية الاختبازات لكونها أنجع أداة في الوقت الراهن لقياس التحصيل والتي تونع على الكتابي والشفوي، لان الاختبارات ما هي —**إلا** وسائل تعرف بها تماما' وما تعلمه المتعلم حتى يرشد ما اعوج منه على أساس صحيح[7]. فالامتحان الكتابي يعرف المقوم درجة الاستيعاب ومستويات المتعلمين ومدى ألتقدم نحة تحقيق الأهداف. ويبدو أن النوع يتعلق بالامتحانات المقالاتية والموضوعاتية. **إذ** يراعى في الأولى المعلومات والمعارف والتنظيم .والأخطاء الأسلوبية والتركيبية ولذا يجب أن يتصف السؤال بتغطية القد الأكبرمن البرنامج يراعى في الوقت المحدد للإجابة، لان الوقت الكافي وغير مناسب يضعف مبدأ الثبات. وأما الأخرى فإنها عبارة

---

[7] ميادين علم النفس جيلفورد يوسف مراد ص 209.

عن أسئلة تقتضي أجوبة محددة وهي في نظر دراسي التهويم على انواع عديدة منها:

1- الامتحان الاختياري: ينبغي ان يتسم بالطابع الاحتمالي وبغيا'بفرضيات التخمين والخلو من الخداع، ويطلب اختيار الإجابة الصحيحة من مجموع الإجابات الموزعة عشوائيا.

2- امتحان الصح والخطأ: هذا ا يفسم المجال للتخمين ويقويه حتى انه يكون مدعاة إلى الغش ولأجل ذلك حدد له الدارسون شروطا. كأن تكون الأسئلة غير مرتبة كثيرة العبارات غير قابلة للتأويل. وتكون العلامة فيه مرتبطة بالصواب والخطأ. فإذا ما كانت الأجوبة خاطئة فإنها تنقص من الصح نقطة أي (1-).

3- .امتحان ملء الفراغ: كأن تقدم عدة عبارات وتحتوي كل عبارة على فراغ يجب على الممتحن أن يملأه. ويراعى في ذلك عدم الإكثار من الفراغات..

4- امتحان القوائم المتقابلة: كان يتضمن السؤال قائمتين مز الكلّمات أو العبارات ويطلب إيجاد العلاقة بين كلّمات أو عبارات القائمة الأولى بمثيلاتها في القائمة الثانية. ويستحسن في هذا النوع من الأسئلة أو مراعاة تناسب الكلّمات وقوة العلاقة وتوخي الوضوس

5- امتحان الترتيب وإعادة التنظيم: كأن تعطى عناصر أو مفردات أو مصطلحات ويطلب من الممتحن ترتيبها في نظامها المتعارف عليه[8]. وفي ميدان المعرفة اللغوية فهناك امتحان الترجمة الذي يكلّف فيه المسؤول بترجمة نص من اللغة. الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس.

وأما المحور الآخر من الامتحانات فهو الامتحان الشفوي الذي يعول عليه في معرفة طلاقة اللسان وفصاحته وتدريب الممتحن عش المواجهة. إلا أن هذا النوع من الامتحانات يحثنا على الانتباه إلى العوامل المحيطة بالشفوية حيث

---

[8] ينظر اتجاهات حديثة في تدريس العلوم د رؤوف عبد الرزاق بغداد 1976.

الارتباك والقلق وعدم كغاية الوقت بصعوبة التوافق بين الفكرة واللسان، ولأجل ذلك يجب أن يكون هذا النوع من التقويم. مستمرا ومتكررا.

وأما المحور الثالث فهو الامتحانات التطبيقية **أو** العلمية والذي, يفضل فيها تحديد الأهداف والبحث عن صيغة العلاقة بين النظري والتطبيقي وينهج في ذلك سبل الأعمال الجماعية لأنها تخلق التوافق والتعاون بين الممتحنين وتخلق فيهم الطموح إلى تحقيق المشاريع المستقبلية.

ولحوصلة الكلّام يجدر النكر أن الاختبارات ليست الأداة الوحيدة لعملية التقويم ولكنها أساسية تتكاثف مع أدوات التقويم الأخرى المبينة على أسس موضوعية وعلى منهجية علمية حتى يتسنى تحقيق المبتغى وهو تطوير التعليمية وتحسينها ولاسيما في هذا العهد الذي يعيش تحولات تكنولوجية يجب استغلالها في التكوين بشتى الطرق وفي كلّ الميادين إذن أشير هنا لابد من التوفيق بين تقويم التحصيل وتقويم المتعلم وتقويم شخصيّة الدرس وتقويم المهارات المهنية والأكاديمية لإدراك المحاسن والنواقص.

ويجب أن تكون عملية التقويم جماعية مبينة على رؤية واضحة ومنهج سليم يراعى الذكاء والذاكرة والتجريب،,لان نتائج التقويم تؤسس الدعامات الثابتة لإنتاج البرامج واستدراكها وكنا تحسين طرق التدريس وتطوير الوسائل التعليمية والاستزادة من التأليف في شتى المجالات المعرفية حتى يتحقق الهدف وهو تنمية المجالات العقلية والنفسية والثقافية والاجتماعية والصحية للنشء.

اللسانيات واللغة العربيّة

الدكتور أحمد عزوز
أستاذ محاضر بكلّية الآداب، اللغات والفنون
قسم اللغة العربيّة وآدابها
جامعة وهران

مقدمة: تعتبر المنظومة التّربوية من أهم القطاعات التي توليها الأمم عنايتها البالغة، فهي تنفق في سبيله الأموال وتخصص لها المشاريع الضخمة، وتستثمر فيها الموارد البشرية، وما ذلك إلا لأنها تتميز عن غيرها من القطاعات بتكوين الانسان وتثقيفه وتعليمه، وتطوير معارفه وخبراته ٠ وتنمية قدراته العقلية، وتبث فيه روح الإبداع والاكتشاف وتنمي فيه روح التعاون والتشاور والقدرة على التعبير والتواصل التي تؤهله لتحمل المسؤوليات في المجتمع.

والتعلم وبخاصة الطفل يأتي إلى المؤسسة التّربوية بعاداته وقدراته الفطرية، ويدخلها لإيقاظ ذكائه، , وتنمية حاسة انتباهه واكتسابه ٠ وأهم الجهود.التي توفره له هو تيسير عملية التعلم الطبيعي لتحفزه على الاستيعاب بأقصر السبل وأنجعها.

وتعد مبادئ دي سوسير من أهم الأفكار التي أفادت تقنيات التعليم في العصر

الحديث، بالإضافة إلى علم النفس العام والتربوي، وبخاصة في مجال تعليم اللغات، فإتقان التعليم يركز على اللغة باعتبارها بناء فكريا ومضمونا ثقافيا– وهي:

ليست وسيلة تراثية تقصد لذاتها أو غاية معرفية فحسب٠ وإنما هي وسيلة

وغاية في الانسان نفسه.

وعندما يؤرخ للسانيات في مفهومها الحديث ، فانه من البديهي أن ينكر مؤسسها فردينان دي سوسير **FERDINANDDESAUSSURE** ،الذي نشرتلميذاه ألبير سيشهاي **ALBERTSECHEHAYE** و شارلي بالي **BALLYCHARLE** كتابه الشهير الوسوم ب " دروس في الألسنية العامة"[1] إ **سنة** 1916.

ومما يلاحظ اليوم أنّ النمونج اللساني فرض وجوده على أغلب ميادين الفكر الإنساني فلا نكاد نتناول مجالا معرفيا إلا ونلقى فيه احتوى منهجه ومصطلحاته. كما بحثت اللسانيات في أصول انتاجه العلمي، وأعادت هيكلّته ومنهجيته وجعلته يسير التناول، فغاص المثقف في أعماق بحرها وتفاصيل أجزائها.

وقد يعود ذلك إلى ان الأسئلة التي تطرحها اللسانيات وما تزال تسجل غيرها، ليست بالضرورة هي تلك التي حاول اللغويون القدامى الإجابة عنها، والتصدي لها، ولا منهجيتها هي تلك التي سار هؤلاء عليها ، لأنها في كثير من الأحيان –.تعتمد منهجية جديدة قائمة على مفاهيم علمية دقيقة وموضوعية بحتة<[2].

فكان ما سبق علة من تغير علاقة اللسانيات بالمجالات الانسانية الأخرى وأصبحت قضايا اللغة من حيث هي خاصة انسانية فريدة من نوعها، تهتم بها

بالقدر نفسه الذي اهتمت بها الدراسات الانتروبولوجية والسوسيولوجية والفلسفية. فتأثرت بها أساليب تحليل الخطاب وطرق تعليم اللغات من حيث.

---

1 فردينان سوسير دروس في الألسنية تعريب صالحالقرمادي وأخران الدار العربية للكتاب طرابلس ليبيا.

2ينظر د محمد الحناش البنوية في اللسانيات دار الرشاد الحديثة ط 1 الدار البيضاء.1980 ص6.

المنهج والمصطلحات الأساسية[3]

ولكن الإمكانات التي تطرحها اللسانيات، لا تزال لم تستغل جلها' بعد في أغلبية ميادين المعرفة الانسانية في جانبها العربي. وهي إمكانات منهجية وقواعدها.

اللسانيات بين القبول والعزوف: ويمكن القول ط انه على الرغم مما كتب في. ميدان اللسانيات باللغات الأجنبية، فان اللغة العربيّة لم تستهلك القدر الذي يسمح للدرس اللغوي العربي بفتح باب المناقشة والمساءلة والحوار حول الإشكاليات التي يفترضها هذا العلم ويضعها، وحول طرق الإفادة منه وكيفية تطبيق تقنياته في المجال التعليمي والتطبيقي.

وقد يعود ذلك إلى أسباب منها :

أ- حداثة العلم ومناهجه مما يدعو إلى القلق والتخوف – من حين لآخر – من كلّ جديد، وبخاصة من النتائج التي يصل إليها العلم والتي قد يشك – في بعض الأحيان –في أن المادة المدروسة أو القضايا المعالجة لا تقبلها.

ب – الطريقة التي قدم بها بعض الدراسيين اللسانيات، إذ رصدوا نظرياتها ومناهجها في أشكال ورسوم ورموز وأرقام، تفقد اللغة ذوقها وجمالها وعذوبتها وإيقاعها وتنغيماتها وهي من العناصر المميزة للغة العربيّة والمحفزة على تعلمها وإتقانها

ج – للأمة العربيّة تراث لغوي من أغزر ما تخلفه الأحقاب الحضارية لمن بعدها ، فقد أتى أبناؤها على لغتهم جمعا وتمحيصا، ثم دراسة وتنظيما. حتى عدت علومهم اللغوية مضرب الأمثال، شهد لهم بذلك كلّ من أطلع على التراث

---

[3] ينظر ميشال زكريا علم اللغة الحديث المؤسسة الامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت لبنان 1983 ص 12.

العربي الضخم من المستشرقين والغربيين. فأدى ذلك إلى نشأة سياج من المحظورات ترسخ بموجبه عقد الاستغناء – أحيانا – عما تنتجه الأمم الأخرى. وكأنما حال العربي يقول : أفإن رضينا ان نلتجىء إلى غيرنا في علوم الطبيعية وصناعة الطب وأسرار الغضاء. أفيليق بنا ان نتتلمذ – أيضا – في علوم اللغة على ما سوانا[4]

وقد يكون. في هذا جانب من الصواب إذا كانت الغاية من العلم وضع الفواصل والحواجز بين الماضي والتاريخ وما يكتشف وينجز يوميا هنا وهناك في هذا العالم السريع التغير. اللسانيات والتراث والنحو: ومن هذا المنطق. فقد أبتدع العرب الكثير من الفرضيات والمقولات والنظريات على الأقل في المجال اللغوي. ولكنها ظلت مستقلة بعضها عن بعض. ليس على مستوى الجانب الفكري بمعناه العام فقط. بل تعدى ذلك إلى الكتب المدرسية التي درجت على تشقيق المادة اللغوية الواحدة. ففصلت دروس النحو عن دروس الصرف وغيره، وأهملت العناية بجانب النطق أو دراسة الأصوات دراسة تطبيقية متأنية واكتفت في جانب المعنى بتقريب ما يريده الطالب دون تمكينه من القدرة على البحث في القاموس. العربي وتشجيع مهاراته الفردية في هذا الصدد[5].

بل الأعجب من هذا اننا نجد من'. لا يفيد من علم النحو في كتاباته وفي فهم الأساليب بل اننا نجد من المدرسين من يتنصل من مسئوليته في الإشارة إلى أي باب من أبواب النحو ولو,كان يتظلب ذلك مبدئيا لفهم قضايا دلالية **أو** تركيبية وعلى هذا الأساس فان النحو ليس مسؤولية فرد في هذا القسم **أو** ذلك بل انه مهمة كلّ المشتغلين في حقل من يوصل الفكرة أو المعنى **أو** الخبر باللغة العربيّة.

---

[4]د عبد السلام المسدي اللسانيات وأسسها المعرفية الزائر 1986 ص 13.

[5] ينظر د أحمد طاهر حسنين نظرية الاكتمال اللغوي عند العرب ط 1 القاهرة ص 2.

ويعود.هذا إلى غياب النظرة التجميعية وفقدان شمولية المنهج في التدريس والفهم أيضا.

فوظيفة اللسانيات تجعل القارىء العربي في علاقة ألفة واستئناس مع التراث اللغوي العربي الضخم، وبها تدخل الأصالة والمعاصرة في تحالف لا ينفك ولا ينفصل إلا بعد ان يكتمل المنهج اللغوي الذي يرجى لهذه الأمة ولا يمكن للمرء ان يكون معاصرا مجددا إلا إذا كان تراثيا أولا[6]، أي ان اللسانيات لا تعلن القطيعة مع هذا التراث ولكن العكس هو المقصود، ثم ان الغاية منها – أيضا – تتجلى في خدمته.

ولاشك في انها تعيد النظر في ذلك المزج بين فروع علم اللغة المختلفة في دفتي المصدر الواحد الذي تتشابك فيه المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية، وتعرض متداخلة في أبوابه، فيلاقي القارىء – في كثير من الأحيان – نوعا من الغموض واللبس بسبب الطريقة التي قدمت بها القضايا اللغوية.

فالنحوي القديم مثلا: كان إذا تعرض لقضية تركيبية أخذه الحديث إلى الكلّام عن الصوت والدلالة والمعجم وتشعب الفرع المتعددة دون ان يشعر القارى، بهذا الانتقال المفاجئ من مستوى إلى آخر[7] .

وقد درج الدارسون على هذا المنهج، وازداد فرط المتأخرين فيه بممر العصور، فساء الدرس اللغوي وورثه أهل هذا الزمان نحوا غريبا يتلقف في الحواشي ويلتمس في الشروح، فتفاقم الجهل – في كثير من الأحيان – بالمستويات التركيبية للعربية وببنائها اللفظي لدى كثير من النّاس، لأن القارئ أصبح إزاء فرضيات ومعميات لا سبيل إلى إدراكها والاقتناع بها [8].

---

[6] ينظر محمد الحناش المرجع السابق ص 6.

[7] ينظر محمد الحناش المرجع السابق ص 7.

[8] ينظر محمد الحناش المرجع السابق ص 7

وما يلاحظ ان الأجيال المتعاقبة ورثت اللغة العربيّة في مصادرها الأصلية والمتأخرة، ومما يؤسف له ان طائفة من المؤلفات. ظلت أسيرة التقليد وبعيدة عن النظرة التصنيفية الشمولية احتوت على عناصر غريبة عن المادة اللغوية في تناولها لها ولاسيما نحوها[9] ، فكانت بعيدة عن المنهج العلمي الذي يتحرى الدقة والبحث عن العلاقة بين المستويات اللغوية المختلفة وإيجاد القاسم الإبلاغي المشترك بينها، وبخاصة ان اللغة هدفها الإيصال والتفاهم بين أفراد المجموعة المتكلمة باللغة.

وفي هذا المجال قد أفاد عبد القاهر الجرجاني بما في النحو من إمكانات تعبيرية ووظائفها بشكلّ مباشر في محاولة ليقعد نظرية لغوية في فهم "الأسلوب" من حيث كان النحو مبدعا للنسق التعبيري الذي يحقق (المزية والفضيلة) بجانب الصحة والسلامة حيث تمكن في ضوء مفهومه للنحو ان يستجلي جوانب خصبة في التراكيب، فربط نسقها بالفكر، وكان ذلك مقدمة لنظريته التي أطلق عليها مصطلحا دقيقا أسماه النظم.[10] . لكن ما هو المطلوب اليوم في ضوء التطورات التي يشهدها العالم العربي في مجال الفكر والرؤى واالتطلع إلى مستقبل أفضل؟

يتجه العمل – بلا ريب– نحو إعادة النظر في طرائق التحليل اللغوي في ضوء ما انجزته اللسانيات والعسعي إلى إيجاد ألسنية عربية متميزة قادرة على تفهم القضايا اللغوية ووضع الأسس العلمية لدراستها ووصفها واستيعابها[11] لان المرء يشعر في كلّ لحظة بضرورة فهم لغته ووصفها الوصف الواضح ومعالجتها بطرق علمية ومنهج دقيق يقوم على الموضوعية ومؤسس على التعليل البعيد عن التأويل والنظر الخيالي لتصبح هذه اللغة في متناول كلّ من

---

[9]عصر د ابراهيم السامرائي العربية تواجه ال منشورات دار الجاحظ

[10] ينظر عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز دار المعرف بيروت ط 2 1981.

[11] ينظر د ابراهيم السمرائي المرجع نفسه ص 21.

يرغب دراستها وتنذع من الاذهان صعوبة تعلمها وغموض قضاياها.

ولا شك – أيضا – في ان الظروف التاريخية التي نحياها اليوم ليست منفصله عن الماضي ومن هنا يتحتم علينا ألا نتنكر لماضينا وان نستعرض النظريات وقواعدها ما مضى منها وما انقضى لنفهم اللحظة الحاضرة وان نتأمل ما أبدعه القدماء الأفذاذ.

وقد أثبت التاريخ **ان** المتقدمين من اللغويين العرب انهم أفادوا مما واجههم علم أمم عصرهم – كالعلم اليوناني والروماني وغيرهما — لذلك فليس من العيب ان يؤخذ اليوم ما يفيد دراسة اللغة العربيّة وفهمها في ضوء العلم الجديد. لأن التسلح بالنظريات اللعسانية المتطورة أصبح أخرا ضروريا لسبر قضايا اللغة وتحليلها.

ويسشهد في وضع القواعد بنصوص فطاحل الكلّمة القدامى وما يكتبه أرباب الفكر والقلم اليوم، وما ينشده شعراء مبرزون، لهم ملكة لسانية. شهد لهم بها جهايذة النقد فامتازوا باللغة الرأقية وبلاغة المعاني وفصاحة الألفاظ. لغة تعلم العربيّة وتربي على الذوق السليم ولا تعلم اللكنة والعجمة والنفور منها ، وأمثال هؤلاء الفطاحل لا يحصى عددهم ولا يقدر.

وانطلاقا من ذلك يصنف الكلّام العربي تصنيفا واقعيا وتوصف أجزاؤه وعلاقة كلّ جزء بالآخر، وكيف يتأتى المعنى من التركيب ويتغير بتغيره، " لان المعنى قد يحدد – في كثير من الأحيان " من خلال التأليف الكلّي للنص لان جملته لا تفهم في ذاتها فحسب وإنما تساهم الجملة الأخرى في فهمها[12]. وليس هذا غريبا عن نهج اللغويين العرب القدامى أمثال الخليل وسيبويه وابن جني وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم من الذين حللوا اللغة من منطلقات علمية يمكن عدها متطورة بالنسبة لعصرهم مما يؤكد ان المفاهيم اللسانية المتقدمة ليست

[12] د عبد الكريم بكري فصول اللغة والاداب ديوان المطبوعات الجامعية ص 8.

دخيلة على التراث اللغوي, العربي[13]. وانطلاقا مما سبق، يمكن إعادة وهيكلّة ومنهجة.قواعد اللغة العربيّة حين الفصل بين كلّ الفروع اللغوية والتمييز بين ما هو صرفي مما هو تركيبي من غيره، – وان كانت هذه المستويات متصلة فيما بينها – أي لا تنقل من مستوى إلى آخر دون إحساس القارى–» بهذا الانتقال. ولا يفيد التركيز على منهج بعينه، وانما للباحث الحرية في اختيار المنهج الذي يتبناه، وما يهمه هو ان يخدم اللغة العربيّة خاصة وان أية مدرسة لم توفق إلى الآن في صياغة نظرية شاملة، وانما كلّ ما نجده هو بعض المبادئ الجزئية والنسبية التي إذا أضاءت جوانب بقيت أخرى مظلمة[14].

وبذلك سيجد القارئ ان النحو العربى مثلا " أسهل بكثير مما يتصوره بعض النّاس، ثم انه من السهولة بمكان بناء تركيب جديد للغة العربيّة، لا يغفل فيه التراث كما لا تغفل فيه المناهج الجديدة[15].

وفي واقع الأمر، ان دارس اللسانيات في أية بقعة من الوطن العربي إذا رغب خدمة اللغة العربيّة فما يتحتم عليه القيام به هو عقد الألفة والصداقة مع النحاة واللغويين العرب القدامى من خلال مؤلفاتهم المنشورة والمخطوطة، لان كلّ مجدد يفترض فيه ان يكون عارفا التراث، وملما به، كما انه لا يقف عند هذا الحد، بل عليه ان يتزود. بالمعرفة اللسانية المعاصرة.

وهذه الثنائية أو الازدواجية ستمكنه من ان يوضع نفسه في موضع قوة من حيث انه سوف يتطرق إلى أي موضوع بأداة علمية وتقنية مناسبة للعصر وتجعله يحسن تقديمه للآخرين بوسائل 'سهلة تدفعهم إلى إعادة قراءته وصياغته وبلورته لمسايرة ركب الحضارة[16].

---

[13] ينظر د ميشال زكريا الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)1983 ص 5

[14] ينظر محمد مفتاح تحليل الخطاب الشعري المركز الثقافي العربي المغرب ط 2.

[15] د محمد حناش المرجع السابق ص 7.

[16] د ابراهيم السامرائي ص 3.

وهل يسر لأحد رغب بناء اللغة العربيّة وخدمتها، ولم يكن له من التراث عدة وافية ومن المعاصرة فكر ومنهج[17].

الخاتمة: وأخيرا، ان الوعي اللغوي للعصر والاهتمام بوسائل الاتصال بين البشر يزداد يوما بعد يوم، ومن ثم فان تقريب اللسانيات من القارىء العربي، وإدخالها في صلب ثقافته سيعودان بالنفع على الثقافة العربيّة سواء كان ذلك في بعدها القومي أم في بعدها العالمي، باعتبارها وسيلة حاملة. للثقافة العربيّة وتراثها، وأداة حوار بين اللغات والحضارات عبر أحقاب تاريخية متواصلة.

ولما كانت الحضارة الانسانية تراثا مشتركا بين أمم الأرض جميعا، فان هذه الثقافة هي الدعامة الأولى للحضارة، لانها ليست ملكا لقوم فقط، ولذلك فمن الجدير ان ينهل من اللسانيات حتى تدخل الدراسات اللغوية العربيّة في حقبة متطورة، تكون جسرا تتلاقى فيه روافد الأصالة والحداثة، ويشرئب إلى مستقبل ناضر مشبع بروح التقدم حتى نؤكد خاصتنا الأساسية التي من أجلها نحيا وهي الاشتراك فيما ينتجه العقل والفكر والانسانيان، فقد نأخذ اليوم ونعطي غدا، وبهذا يتحدد دورنا في المساهمة في تشييد صرح الحضارة البشرية بكلّ ضروبها.

---

[17] د محمد الحناش المرجع السابق ص 6.

مسابقة اللغة العربيّة

يعلن المجلس الأعلى للغة العربيّة على فتح مسابقة وطنية لاختيار ثلاثة(3) أبحاث تتعلق بقضايا ترقية اللغة العربيّة، أوترجمة كتاب يخص تطور اللغة العربيّة وقضاياها الراهنة. وعليه ندعو المهتمين بهذا الأمر إلى الدخول في هذه السابقة العلمية لنيل استحقاق خدمة اللغة العربيّة.

* شروط التنافس*

*ان تكون اللغة العربيّة هي لغة البعث؛
*ان يكون البحق مرقونا؛
*ان يقدم في نسختين؛
*ان لا يكون البحث قد قدم إلى جهات أخرى أوسبق نشره؛
*ان يقدم كلّ متر شح سيرة علمية عن ذاته؛
*آخر أجل لتسليم الأبحاث هو: نهاية أوت 2000؛
*يرسل البحث في ظرف مختوم مكتوب عليه:

مسابقة اللغة العربيّة

المجلس الأعلى للغة العربيّة 06 شارع العقيد أحمد بوقرة

الجزائر

يخضع كلّ بحث للتقويم من لجنة التحكيم، وقرارها غير قابل للطعن.

المكافئات

*يمنح المجلس مكافأة خاصة لكلّ انجاز على سبيل الترتيب؛

* يطبع البحث المجاز على نفقة المجلس في شكلّ كتاب؛

* يتم الإعلان عن الفائز في حفل تكريمي في فاتح نوفمبر 2000 بالجزائر العاصمة.

* إلى الكتاب *

ينوي المجلس الأعلى للغة العربيّة تخصيص العددين القادمين من مجلة اللغة العربيّة لموضوعين اثنين هما:

- اللغة العربيّة والعولمة
- اللغة العربيّة والمعلوماتية

وعليه ندعو الكتاب إلى الإسهام في أحد هذه المحاور مشكورين سلفا.

وسيقدّر المجلس جهد كلّ كاتب ينشر عمله.

طبع بمطبعة هومة



المجلس الأعلى للغة العربية

06، شارع العقيد محمد بوقرة الجزائر

الهاتف: 24 07 23 - 25 07 23 الفاكس: 80 99 23

ص ب 575 الجزائر ديدوش مراد

المجلس الأعلى للغة العربية

اللغة العربية

العدد الثالث 2000